

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2012

Denisa Nováková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**ROZHOVORY ŽÁKŮ V PROCESU TVORBY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**

Pupil's conversations during creative processes in art education

**DENISA NOVÁKOVÁ**

V Rohu 722, Praha 4 – Libuš

3. ročník

Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

Prezenční studium

Duben 2012

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Jan Šmíd, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:

Děkuji všem, kteří svými podněty přispěli k napsání této práce, zejména vedoucí práce Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost. Dále děkuji ak. mal. Mgr. Martinu Velíšekovi, Ph.D., Mgr. Lindě Arbanové a Ph.D. a PhDr. Janu Šmídovi, Ph.D., za nosné připomínky k výtvarné části.

## **Anotace**

Nováková, D.: *Rozhovory žáků v procesu tvorby ve výtvarné výchově*. [Bakalářská práce] Praha 2012 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 72 s. (Přílohy na CD: 6 textových příloh, 2 obrazové přílohy).

Bakalářská práce má charakter kvalitativní průzkumné sondy a zabývá se tématem komunikace v rámci vyučování výtvarné výchovy, se zaměřením na rozhovory mezi žáky. Cílem průzkumné sondy je zmapování obsahů a forem rozhovorů žáků z druhého stupně základní školy a využití těchto obsahů a forem, jako učiva ve výtvarné výchově. Prostředkem zkoumání je pozorování a neformální rozhovor. Práce ukazuje, že rozhovor mezi žáky ve VV může být pojímán jako téma se specifickými vzdělávacími možnostmi. Je to téma, které v sobě přirozeně propojuje rovinu obecně kulturní s osobní rovinou žáka. Ve výtvarné části práce se autorka zabývá různými možnostmi výtvarného vyjádření pojmu rozhovor (fotografie, komix, flipbook).

## **Klíčová slova**

Rozhovor, dialog, komunikace, výtvarná výchova, umění, diskurs, žák.

## **Annotation**

Nováková, D.: *Pupil's conversations during creative processes in art education*. [Bachelor thesis] Prague 2012 – Charles University, Faculty of Education, Department of Art Education, 72 pages (Supplements on CD: 6 text supplements, 2 image supplements).

My bachelor thesis has a character of qualitative explorative probe dealing with the problem of communication during the art lessons, focusing on chats between the students. The goal of the probe is to map the content and form of the chats between the students of second level at elementary school and use of the contents and forms, as a curriculum in art teaching. There search will be made by observations and informal conversations. There search shows that the chats could become a topic with specific

educational possibilities. It is the topic, that naturally connects general cultural aspects with personal aspects of one student. The creative part of the work will be focused on various options to express the concept of chat (photo, comic, flipbook).

**Keywords**

Art education, process of creation, content, conversation, dialog, learning kontent.

## Obsah

Úvod.....	- 9 -
1. Popis sondy .....	- 11 -
1.1. Pojetí sondy.....	- 11 -
1.2. Metody uplatněné v sondě – sběr dat, analýza .....	- 11 -
1.3. Etika sondy .....	- 12 -
1.4. Fáze sondy.....	- 13 -
1.5. Cíl sondy .....	- 13 -
1.6. Průběh sondy .....	- 14 -
1.6.1. Výběr ZŠ.....	- 14 -
1.6.2. První setkání se třídou a její popis (žáci) .....	- 14 -
1.6.3. Popis paní učitelky výtvarné výchovy a rozhovor s ní .....	- 16 -
1.6.4. Popis prostorových možností třídy .....	- 18 -
2. Vymezení pojmů .....	- 20 -
2.1. Komunikace, dialog, rozhovor .....	- 20 -
2.2. Pedagogika, umění, filosofie a jejich pohled na rozhovor .....	- 22 -
2.2.1. Pedagogický diskurs .....	- 24 -
2.2.2. Filosofický diskurs.....	- 28 -
2.2.3. Umělecký diskurs.....	- 30 -
3. Komunikace ve třídě .....	- 36 -
3.1. Životní situace .....	- 36 -
3.2. Role žáků a vyučující v komunikaci .....	- 37 -
3.3. Cíle jejich komunikace.....	- 38 -
3.4. Obsah komunikace.....	- 39 -
3.4.1. Rozhovory, které se nejčastěji opakovaly .....	- 39 -
3.4.2. Rozhovory, které se vyskytovaly méně často (nebo pouze jednou) .....	- 45 -
3.4.3. Situace, ke které během některých hodin došlo.....	- 46 -
3.4.4. Rozhovory vztahující se k hodině výtvarné výchovy .....	- 46 -
4. Výtvarná část a didaktika .....	- 48 -
4.1. Rozhovor ve výtvarném umění .....	- 48 -
4.1.1. Komunikace a umění.....	- 48 -
4.1.2. Umělci zabývající se pojmem – dialog .....	- 49 -

4.1.3. Jak se dál může pojem dialog vyskytovat v umění? .....	- 59 -
4.2. Popis mé výtvarné práce.....	- 59 -
4.3. Didaktické využití .....	- 60 -
Závěr.....	- 65 -
Seznam literatury .....	- 66 -
Katalogy výstav.....	- 67 -
Internetové zdroje.....	- 67 -
Obrazová dokumentace .....	- 68 -
Přílohy (seznam příloh na cd).....	- 72 -



## Úvod

*„Třída bez procesu komunikace by byla „mrtvá“.“ (GAVORA, 2005, str. 25)*

V každé vyučovací hodině probíhá dorozumívání – komunikace, jak mezi učitelem a žákem, tak mezi žáky navzájem. Různorodostí vyučovacích předmětů se jistě musí lišit i komunikace během daného vyučování. Jinak bude komunikovat učitel s žákem v hodině matematiky, jinak v hodině rodinné výchovy, jinak při tělocviku a jinak při výtvarné výchově. Vyučovací předměty se liší obsahem, formou, apod. Jednou má učitel lepší podmínky, pro to, aby zaujal celou třídu, jindy mají naopak žáci větší možnost komunikace mezi sebou.

Ze své vlastní žákovské zkušenosti vím, že komunikace během hodiny výtvarné výchovy, se značně liší od komunikace v ostatních předmětech. Ve výtvarné výchově mají žáci svým způsobem větší svobodu, nemusí celou hodinu poslouchat učitele a jeho výklad látky, ale sami tvoří, zapojují se do procesu, často i v podstatě určují průběh hodiny. Dochází k větší komunikaci mezi spolužáky, která je v ostatních předmětech téměř nemožná. Proto jsem si toto téma vybrala. Zajímalo mne, zda se situace od dob, kdy jsem byla žačkou základní školy, změnila. Jaké mají dnešní děti radosti, starosti, co je aktuálně zajímavé, nebo zda je vše stále takové, jako bývalo za našich dob. Vzpomínám si, že se téměř celá třída těšila na hodinu výtvarné výchovy, a to hlavně proto, že si žáci budou moci popovídat. Že proberou, co se stalo nového přes víkend, a co se chystají dělat odpoledne, protože tato komunikace byla v ostatních předmětech nereálná a přestávky se zdály krátké. Lavice byly uspořádány klasicky ve třech řadách za sebou. Skupinové práce se téměř nedělaly. Každý seděl vedle svého „nejlepšího kamaráda“, žáci měli dostatek volnosti a bylo možné probrat úplně všechno. Já a moje nejlepší kamarádka, jsme měly jako hlavní starost kluky. O těch jsme se dokázaly bavit hodiny, naopak kluci byli myšlenkami u fotbalu a svých dalších volnočasových aktivit. Zda se situace změnila, jsem mohla zjistit pouze na základě pozorování, které jsem v rámci práce uskutečnila (dále jen sonda).

Pro přehled zde stručně charakterizuji obsah jednotlivých kapitol. V první kapitole jsem popsala svou sondu (pojetí, metody, etiku, fázi sondy, cíle sondy) a celkový průběh (výběr základní školy, první setkání se třídou a to, jakým způsobem mě žáci přijali, popis žáků, paní učitelky a prostorových možností třídy). Druhá kapitola se soustřeďuje na základní vymezení pojmů, se kterými v rámci práce nejčastěji pracuji, jako jsou rozhovor, komunikace a dialog. Na tyto pojmy jsem se zaměřila v rámci širší oblasti, která se k výtvarné výchově určitým způsobem vztahuje – pedagogika, filosofie a umění. Těchto oblastí se týká odborná literatura, jejíž studium přispělo k vytvoření pojmových map. Na základě těchto map dále sleduji, jak pedagogika, filosofie a umění definují zmíněné pojmy, v čem se odlišují a v čem shodují. Ve třetí kapitole popisuji konkrétní situace, obsahy a cíle žakovských rozhovorů. Také vymezuji role žáků a vyučujících v komunikaci. Poslední, čtvrtá kapitola, je složena z mé vlastní výtvarné části s následným didaktickým návrhem, jak by se dala výtvarná část využít.

## 1. Popis sondy

### 1.1. Pojetí sondy

Bakalářská práce má charakter kvalitativně pojaté sondy. Z pedagogického slovníku vybírám charakteristiku, která odpovídá mému přístupu: „*Kvalitativní výzkum – výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretace a komplexnost popisu zkoumaného jevu.*“ (PRŮCHA, 2009, str. 139) Dále vysvětluje pojem kvalitativní výzkum A. Strauss a J. Corbinová v knize Základy kvalitativního výzkumu: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, chování, vzájemných vztahů (...) Výsledkem jsou poznatky odvozené z údajů shromážděných mnoha různými způsoby. Dvěma z těchto postupů jsou pozorování a rozhovor, ale je možné použít i dokumenty, knihy, videokazety...*“ (STRAUSS, 1999, str. 10)

### 1.2. Metody uplatněné v sondě – sběr dat, analýza

„*Za hlavní výzkumnou metodu je považováno zúčastněné pozorování a interview. Zúčastněné pozorování je dlouhodobé pozorování, při kterém je výzkumník začleněn v pozorovaném prostředí (komunitě, továrně, škole). Jen tímto způsobem dokonale pozná prostředí, získá vhled do zkoumané kultury, zjistí, jak aktéři smýšlejí a proč jednají daným způsobem.*“ (GAVORA, 2005, str. 21) I já jsem se v podobném prostředí ocitla – vzhledem k tomu, že jsem se měla zabývat rozhovory žáků v procesu tvorby ve výtvarné výchově, bylo nutné vybrat školu, kam budu pravidelně docházet po určité časové období do hodin výtvarné výchovy. Metodami sběru dat mé sondy tedy jsou neformální rozhovor a pozorování v dané třídě.

Rozhovory jsem zaznamenávala zápisem do sešitu, což se ukázalo, jako výhodné, protože jsem byla nucena přemýšlet, o čem si děti povídají, hned při zápisu. Nevýhodné ovšem v tom, že se mi ne vždy podařilo rozhovor zapsat v plném znění. Zaznamenala jsem například jen fragment rozhovoru, část věty, která mě zaujala. V tomto ohledu se moje

metoda sběru dat velmi přibližuje reálným podmínkám vyučujících. Během vyučování dělají mnoho úkonů a není možné zaznamenat všechny rozhovory, které děti mezi sebou ve třídě vedou. Já, stejně jako vyučující, jsem mohla zaznamenat a postřehnout jen ty rozhovory, u kterých jsem byla například fyzicky blízko, nebo jen ty, které třeba jen slovem nebo gestem upoutaly mou pozornost. Po nějaké době strávené se třídou jsem se přistihla, že více času trávím u chlapců, protože právě jejich hlasitost řeči a výrazná gesta, kdy si například ukazovali nějakou scénu z filmu, mě vždy přilákala a bylo pro mne v podstatě i snazší uskutečnit zápis. Děvčata si totiž většinou potichu šeptala, nebo ačkoli se bavila normálním hlasem, stejně v hluku chlapců zanikala. Toto jsem si naštěstí uvědomila v průběhu svého sledování a tak jsem si na to začala dávat pozor.

Svůj pozorovací sešit jsem pak analyzovala. Pokusila jsem se o třístupňové kódování. Nejprve jsem si několikrát přečetla své záznamy, připisovala jsem k nim poznámky a začala jsem si vytvářet strukturu pojmů. Neustále jsem si kladla otázku: co vlastně hledám, a o čem text je? Rozhovory byly různorodé, děti se bavily jak o filmech, rodině, škole, tak o počítačích, vztazích a kráse. Musela jsem tedy vymezit zachytné body, z kterých bych vysledovala, jaká témata se nejčastěji opakovala a od toho se mohla odrazit. Postupným pročitáním a členěním textu se mi tato témata povedla zachytit. Během druhého stupně kódování jsem sledovala, jak si spolu děti povídaly. Zaměřovala jsem se na formu rozhovoru. Již během hodin, jsem postřehla několik situací, které mě zaujaly, proto jsem si je vyznačila do textu a následně je také zmiňuji. Poté, co jsem měla k dispozici přehled o tématech, mohla jsem se zaměřit na rozhovory, které mi připadaly zajímavé, respektive přínosné pro výtvarnou výchovu a s kterými by se dalo dál pracovat. Proto třetím stupněm kódování pro mne bylo to, jak obsah témat rozhovorů dětí využít v hodině VV.

### **1.3. Etika sondy**

Ředitel základní školy, kam jsem se rozhodla docházet, mi umožnil náslechy pod podmínkou, že nebudu základní školu jmenovat, uvádět jména žáků ani učitelů. Proto pokud někoho jmenuji, tak jsou to pouze jména smyšlená, za účelem lepší orientace v textu.

Během následků jsem nepořídila žádnou nahrávku, rozhovory žáků jsem zaznamenávala písemně do svého záznamového sešitu. Viz příloha 2.

Ve své práci používám doslovné citace pro zachování autenticity výroku, včetně nespisovného vyjadřování, pauz, váhání (přepsané jako ééé) a vulgárních výrazů.

#### **1.4. Fáze sondy**

Vyčlenila jsem si několik fází, podle kterých jsem se postupně řídila. Samozřejmě se jednotlivé fáze různě prolínaly:

- I. Fáze: výběr školy, následky, pozorování
- II. Fáze: analýza diskursů – pedagogický, umělecký (psychologický), filosofický
  - Práce na vlastním výtvarném projektu
- III. Fáze: analýza rozhovorů dětí ve VV
- IV. Fáze: interpretace získaných dat

#### **1.5. Cíl sondy**

Zabývala jsem se otázkami: Jaké místo má rozhovor mezi žáky v procesu učení? Jaký smysl má tento rozhovor? O čem a jak si děti povídají, když v hodině výtvarné výchovy tvoří? Všimá si učitel rozhovorů mezi dětmi? Co se může učitel z těchto rozhovorů dozvědět? Jak může učitel rozhovory dětí řídit, usměrňovat, nebo je dokonce měnit v učivo?

Hlavním cílem je prozkoumat obsah a rozsah pojmu rozhovor, zmapovat jeho významy, socio-kulturní a umělecké souvislosti. Mým cílem je vytvořit pro sebe, jako budoucí vyučující výtvarné výchovy, takový soubor materiálů o tomto tématu, který mi bude odborným a inspirativním podkladem pro výuku.

Na základě vybraných kazuistik pak navrhuji, jak konkrétní rozhovory ve výuce VV může vyučující využít. Tyto návrhy doplňuji obecnějším didaktickým zpracováním. Také si kladu otázku: Jak výtvarně vyjádřit téma rozhovor? Stejnou otázku řeším i ve své vlastní výtvarné práci.

## **1.6. Průběh sondy**

### **1.6.1. Výběr ZŠ**

Vybrat základní školu vhodnou pro náslechy pro mne nebylo nikterak složité. Vzhledem k tomu, že mě již od začátku zajímalo, jak se komunikace ve výtvarné výchově změnila od roku 2005, kdy jsem dokončila ZŠ, byla nejjednodušší varianta jít na stejnou školu a porovnávat komunikaci ve stejných prostorách. Tušila jsem, že by s tím neměl být problém. A také nebyl. Náslechy jsme domluvili velice rychle. Učitelé mě srdečně přivítali a plně se mi věnovali kdykoli bylo potřeba. Zejména paní učitelka výtvarné výchovy, ke které jsem na náslechy chodila.

Domluvili jsme se, že budu docházet pravidelně každé pondělí do třídy 7. B na dvě hodiny výtvarné výchovy, které následovaly hned po sobě. Chodila jsem tam celé druhé pololetí roku 2011 (únor – červen). S třídou jsem strávila přibližně 17 hodin (s přihlédnutím k tomu, že se několikrát hodina nekonala – prázdniny, nemoc, ředitelské volno).

### **1.6.2. První setkání se třídou a její popis (žáci)**

První setkání se třídou bylo poměrně zmatené, protože jsem nastoupila přesně v den pololetního vysvědčení, navíc poté, co se sedmá třída vrátila z lyžařského zájezdu. Žáci měli plnou hlavu jiných starostí, než se zajímat o výtvarnou výchovu.

Paní učitelka mě tedy ve třídě uvítala, já jsem krátce představila sebe, svoji práci a děti se na mne podívaly pohledem „bože, co tady chce“. Pak jsem se nepozorovaně posadila do zadní lavice a čekala, co se bude dít. Děti vůbec neměly problém s tím, že jsem mezi nimi. Nijak se neostýchaly a chovaly se velice přirozeně již od začátku. Nevěděla jsem, zda je to dobře či nikoliv. Bylo to nejspíš tím, že jsem očekávala jiné chování. Vzpomínám si, že když k nám do třídy přišel někdo, kdo měl za úkol nás „sledovat“, třída se chovala zcela jinak. Žáci se snažili být hodní, pokukovali po novém přírůstku a celkově hodina probíhala klidněji než obvykle. Nebyla jsem si jistá, zda jde o ignoraci mé osoby nebo jestli jsem mezi děti tak dobře „zapadla“, což by mi samozřejmě lichotilo. Každopádně to bylo zvláštní. Časem jsem se od paní učitelky dozvěděla, že k nim na

základní školu chodí na náslechy studenti pravidelně. To mě dovedlo k přesvědčení, že jsou děti zvyklé a tudíž se chovají víc autenticky, než moje bývalá třída. Jak tomu ve skutečnosti je se nejspíš nedozvím, každopádně si myslím, že mé sondě přirozené chování dětí jen prospělo.

Ve třídě bylo kolem třiceti dětí, a to ve věku okolo třinácti let. Pavel Říčan ve své knize Cesta životem toto období nazývá „čas první lásky“ (pubescence – období od 11 do 15 let). Říká, že je to doba, která „*je snad z celého života nejdramatičtější*“ (ŘÍČAN, 1990, str. 181), protože dochází k řadě změn, které vedou téměř k dospělosti (tělesná proměna, duševní vývoj). Dále se toto období vyznačuje, mimo jiné, následovně: „*Pubescent rád kritizuje authority, zastává opačné stanovisko (kolikrát i úmyslně) a dochází k jakési „vzpouře“. Vzpoura se týká autorit, jako jsou zejména rodiče a učitelé. Třída je bystrým kolektivním pozorovatelem: každou chybu, každý osobní nedostatek učitele postřehne a pohotově komentuje. Kladný vztah se naopak dává najevo jen s ostychem a s opatrností, pubescent se bojí, že jeho sympatie budou označeny za šplhounství.*“ (ŘÍČAN, 1990, str. 194) I to nešlo nepostřehnout v 7. B. Žáci mnohdy hlasitě reagovali, když paní učitelka zadávala úkoly nebo hodnotila jejich práci. Reagovali na její napomínání s vtipem (např. paní učitelka: „Honzo, ovládej se už!“, Honza: „Paní učitelko, ale já nejsem na dálkový ovládání.“), aby upoutali pozornost svých spolužáků. Ani z poznámek v žákovské knize si hlavu nedělali, spíš jsem je jednou přistihla, jak se jim společně smáli (chlapci, 13 let: „POZOR! POZOR! Nepřinesl žlutou pastelku.“, „Velice nevhodné chování v hodině přírodopisu, chacha“). Vztah k vrstevníkům je jednou z hlavních hybných sil pubescentního vývoje. Skupina vrstevníků, zvláště školní třída, má stále větší vliv. „*Pubescent obvykle touží po věrném kamarádovi, se kterým by si rozuměl a tráví spolu spousty času.*“ (ŘÍČAN, 1990, str. 195) To se dalo sledovat na rozsazení dětí, vždy seděly vedle spolužáka, s kterým nejvíc komunikovaly jak v hodině, tak následně o přestávce.

„*Také jim začíná záležet na druhém pohlaví. Zaleží jim na tom, zda se budou líbit, zda nesklidí spíše posměch. Propátrávají svůj obličej v zrcadle centimetr po centimetru. Trápí se, musí-li nosit brýle, starají se, zda nemají uši příliš velké nebo příliš odstávající. Děvčata mají starosti s postavou, snaží se držet dietu a experimentují s kosmetikou.*“ (ŘÍČAN, 1990, str. 195) To, jak kdo vypadá, kdo se komu líbí, kdo se jim naopak nelíbí, byla

častá témata, děti si navzájem chválily oblečení i vzhled (rozhovor děvčat, 12 let: „Chtěla bych mít vlasy jako Lucka.“, „Lucka má moc pěkný vlasy.“, „Já už je mám skoro stejně dlouhý.“).

Téměř v plném počtu se děti sešly v podstatě pouze během prvního náslechu, v den pololetního vysvědčení. Jinak jich bylo v průběhu hodin značně méně. Někteří žáci pracovali před učebnou na školním projektu (malba světadílů na zeď), někdo byl nemocný, někdo na dovolené. Takže se jich ve třídě většinou pohybovalo okolo patnácti, dvaceti. Mohu říci, že jsem se opravdu nenudila, spíš naopak, vůbec jsem se nezastavila. Třída byla celkově velice energická a živá, a to jak za přítomnosti paní učitelky, tak bez ní.

### **1.6.3. Popis paní učitelky výtvarné výchovy a rozhovor s ní**

Jak jsem již zmínila, paní učitelka se mi od začátku plně věnovala, ačkoli měla mnohdy práce nad hlavu. Po každé hodině jsme spolu krátce diskutovaly o tom, jak hodina probíhala nebo o jiných věcech a společně reflektovaly žákovské práce.

Já jsem se snažila v hodinách jen přihlížet, aby vyučování probíhalo, jako bych tam nebyla. Paní učitelka se mezi tím pohybovala mezi skupinkami žáků, komunikovala buď s celou skupinou (např. pokud šlo o skupinovou práci, kde vyvstal nějaký problém nebo došlo na hodnocení), nebo jen s jednotlivci. Záleželo podle situace. Ve třídě se zpracovávalo několik projektů najednou, takže musela přistupovat individuálně. Někdo dokonce pracoval na chodbě před třídou, kde maloval na zeď na společném projektu zeměpisné světadíly. Tudíž se učitelka pohybovala mezi třídou a chodbou, což bylo mnohdy náročné. Pro účely mé sondy jsem se rozhodla, že budu zůstat vždy ve třídě a zaznamenávat rozhovory jen tam.

Vzhledem k tomu, že jsem nechtěla, aby tato práce byla příliš ovlivněná mým subjektivním pozorováním, požádala jsem paní učitelku o její vyjádření k tomu, jak využívá komunikace mezi žáky. Dala jsem jí dotazník se třemi otevřenými otázkami, které se vztahují k tomu, co mě zajímalo. První otázka směřovala nejprve k obecnějšímu popisu rozhovorů žáků ve třídě během výtvarné výchovy: Jak probíhají Vaše rozhovory ve výuce v 7. B? (Můžete popsat nějaké rozhovory mezi Vámi a žáky, popsat nějakou situaci nebo zážitek, který ve Vás zanechal vzpomínku, třeba i nepříjemný?). V druhé otázce jsem se



vyučující ptala na charakter třídy: Jak 7. B vnímáte jako třídu, učí se Vám v ní dobře? V poslední otázce jsem se přímo zeptala na téma, které mě zajímá nejvíce: Jakou roli pro Vás hraje rozhovor mezi dětmi ve výtvarné výchově (i když se netýká třeba VV). Využíváte tento rozhovor nějak (např. při zadání další práce)? Nebo ani nestíháte vnímat?

Paní učitelka mi na tyto dotazy odpověděla písemnou formou. Níže uvádím jen některé její postřehy, které mě zaujaly. Celá výpověď vyučující: viz příloha 3.

1) Jak probíhají Vaše rozhovory ve výuce v 7. B?: „Kromě motivačních rozhovorů a výkladů, někdy instrukcí, technického postupu, k výtvarné práci, si povídám s dětmi i o soukromém životě a životě kolem nás, když to vyplývá ze situace. Sama nevyzvídám, no, možná někdy sonduji, když vidím nějaký problém. Třeba co dělají ve volném čase, jaké mají koníčky, jakou poslouchají hudbu, to jsou zvědaví i oni na mě.“

2) Jak 7. B vnímáte jako třídu, učí se Vám v ní dobře?: „Na VV v 7. B, podobně jako v jiných třídách, letos pracuji se třemi skupinami dětí. První jsou nadané děti, které chtějí dělat nějaký svůj „projekt“ – spíš ve smyslu výtvarného profilu, takže pracují na něčem, co je zajímá a co by chtěli ve VV dělat. To právě zjišťuji během práce na daných tématech. Někdy pracují žáci individuálně, někdy ve skupinách. V rámci rozmístění pracovních stolů můžu akorát měnit zasedací pořádek, což jsem zavedla letos poprvé ve všech třídách. A to nejen na zlepšení kázně, ale také právě kvůli třem skupinám žáků. Takže ta první pracuje v nejvzdálenějších místech ode mne, jsou to samostatní a svědomití žáci, s kterými se domlouvám na práci vlastně individuálně, a to nejen v hodině, ale i při různých příležitostech, na chodbě, při výměně třídy, střídání při jiných předmětech, takže „hodíme řeč“ na nějaké téma, časem se to rozvede, třeba koníčky, při cestě do klubu, nebo do tělocvičny. No, a pokud je to příjemné setkání a vzájemná vstřícnost, snažím se „vytěžit“ pro výtvarku maximum, témata na práci a na techniku.“ (...)

3) Jakou roli pro Vás hraje rozhovor mezi dětmi ve výtvarné výchově, využíváte rozhovor nějakým způsobem?: „V 7. B pracují žáci na školním projektu „Světadíly“, je to malba na zeď, kde malují různé reálie do předem namalovaných světadílů a podle předem daných okruhů, ale jednotlivé obrázky vybíráme společně, po vzájemné domluvě pak žáci pracují hodně samostatně. Letos jsme měly 2 výtvarná soustředění o dvou víkendových dnech a chystáme další. Kolegyně, která je původně restaurátérka a učí na škole estetiku,

na soustředění vede děti ke správné technice malby na zeď, já se učím taky a pak ve VV je vedu podle navozených postupů. Pracují dívky i kluci. Pouští si u práce hudbu, která se jim líbí, občas přijde na návštěvu bývalá žákyně, která teď navštěvuje gymnázium. A povídáme.“

Závěrem paní učitelka dodává: „Je to pro mne příjemná, smysluplná práce a dělá radost nejen mně, ale i dětem. Když „nemají“ svůj den a někomu se nedaří, snažím se je navést, aby to překonaly a vzájemně se povzbudily. Výjimečně musím zasahovat kvůli kázni. Tato práce je náročná, ale smysluplná, a pokud se výtvarné záměry daří, tak máme radost všichni, děti i já.“

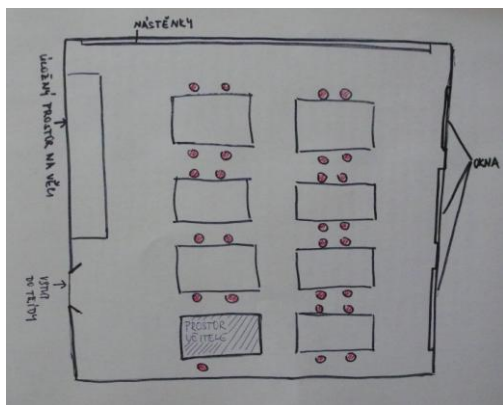
#### **1.6.4. Popis prostorových možností třídy**

Rozměry, vybavení třídy, druh školního nábytku a rozmístění žáků hraje ve škole významnou roli. To vše má totiž silný dopad na komunikaci žáků a na možnosti učitele. Sama paní učitelka výtvarné výchovy to zmiňuje výše: „V rámci rozmístění pracovních stolů, můžu akorát měnit zasedací pořádek, což jsem zavedla letos poprvé ve všech třídách. A to nejen na zlepšení kázně, ale také právě kvůli třem skupinám žáků. Takže ta první pracuje v nejvzdálenějších místech ode mne, jsou to samostatní a svědomití žáci, s kterými se domlouvám na práci vlastně individuálně. Druhá skupina žáků, i v jiných třídách, je „zbytek“ třídy, kterou dělím na 2 části. Výklad a motivace jsou společné, téma a techniku obvykle vymyslím já, podle tematických plánů a projektů školy. Část této skupiny pak pracuje samostatně a já průběžně s nimi konzultuji případné dotazy atd. Moc času na jiná témata nemáme. Bohužel, nejvíc času a pozornosti musím věnovat žákům, které výtvarka nebaví. Ale zase nejvíc povídáme o všem možném.“

*„Třídy ve škole mají různou velikost, tvar a charakterizuje je různé vybavení. Školní nábytek (lavice, stoly, tabule, pomůcky) bývá rozmístěn v určitém duchu, který obvykle zvyhodňuje jeden typ komunikace a brzdí typ jiný, resp. mu zabraňuje. Naopak, jiný tvar a uspořádání nábytku podporuje komunikaci žák – žák, zamezuje komunikaci učitel – žák. Určitý typ seskupení nábytku je vhodný zejména pro individuální práci žáků, jiný pomáhá spolupráci žáků a další podporuje komunikaci učitel – žák. Místnost, tvar a rozmístění*

*nábytku určují, zda a do jaké míry se komunikující vidí, poslouchají se a jaká bude intenzita jejich komunikace.“ (GAVORA, 2005, str. 123)*

Mám pocit, že učitelé i žáci mnohdy považují volitelné předměty za oddechové, zábavné. Žáci pracují víc ve skupinách, tudíž je lepší využít netradičního uspořádání třídy. „McCroskey a McVetta (1978) zkoumali, jak se na tvaru zón komunikační aktivity podílejí postoje žáků k pedagogické komunikaci a uspořádání školního nábytku. Zjistili, že u volitelných předmětů žáci preferují netradiční uspořádání školního nábytku.“ (MAREŠ, 1995, str. 50) Stejně tak i na mojí bývalé základní škole dochází k neklasickému uspořádání školního nábytku. Žáci zde sedí okolo dvou spojených velikých lavic, tak vznikne skupinka čtyř až šesti dětí, které mají dostatek prostoru pro tvoření samostatné, ale zároveň i pro tvoření skupinové. Paní učitelka tyto skupinky dětí během hodiny několikrát obchází, konzultuje s nimi, co mají dělat dál, kontroluje pomůcky. Také mluví k celé třídě najednou, což není úplně ideální, protože polovina třídy k ní sedí zády. Pro lepší představu, jak rozmístění stolů vypadalo, vkládám jednoduchý plánec:



Obr. 1: plánec třídy, rozmístění stolů

Prostor učitele, odkud paní učitelka nejčastěji zadávala témata a mluvila k celé třídě, jsem vyznačila modrou barvou. Nevím, zda by bylo vhodné jej nazývat katedra, protože tento stůl mnohdy užívaly ke své práci i děti. Židle dětí jsem vyznačila červenou barvou, málokdy byly přesně takto rozmístěné. Židle byly na kolečkách a děti je tedy posouvaly, jak se jim to zrovna hodilo. Někde byla skupinka po šesti, jinde zase seděli jen dva žáci. Já jsem se během náslechu mezi skupinkami pohybovala. Většinou jsem si sedla za děti, abych je nerušila.

## 2. Vymezení pojmů

### 2.1. Komunikace, dialog, rozhovor

K tomu, abych mohla zacházet s „rozhovory žáků v procesu tvorby ve výtvarné výchově“, pokusit se je analyzovat a následně navrhnout didaktické využití, bylo nutné vymezit, co vlastně rozhovor znamená. Odkud toto slovo pochází? Je to český výraz? Jak se liší od pojmu dialog? Co to je dialog? Je rozhovor a dialog podřazen pojmu komunikace? Co je to komunikace? Jaké jsou její druhy?

Když se člověku podaří ujasnit si kteroukoli z těchto otázek, ihned vyvstane další. Je to nepřetržitý kolotoč, který nelze zastavit. Tyto pojmy lze totiž chápat různými způsoby. Neexistuje žádná konečně platná definice. Vždy se může vynořit další otázka, která popře původní tvrzení.

*„Pojem komunikace je typický svojí mnohoznačností. Tedy i jednotlivé kurzy komunikace zabírají velmi široké obsahové spektrum.“* (GAVORA, 2005, str. 7) Ve své práci se soustředím hlavně na „didaktický“ aspekt komunikace. To znamená, že se zaměřuji na komunikaci učitele a žáků během výuky výtvarné výchovy jako na obsah, ze kterého je možné udělat učivo.

Výtvarná výchova je obor, který v sobě snoubí několik dalších oborů, pedagogiku, filosofii, psychologii, sociologii, umění. Každá tato oblast má svůj specifický jazyk, pojmy jako rozhovor, dialog a komunikace, důležité pro mou práci, vykládají trochu jinak. Proto jsem se rozhodla nejprve zmapovat, jak se zmíněná slova v těchto oblastech používají a jaký tam mají význam. Různorodost těchto pojetí a významů považuji za podstatné pro zmapování pojmů, s kterými zacházím, z pohledu výtvarné výchovy, jako celku. *„Hledáme-li v rámci vědeckých disciplín místo, kam situovat teorii výtvarné výchovy, nastane trochu potíže. Teorie výtvarné výchovy bude vždy odkazovat svůj charakter i metodologii od vlastností vztahového pole, jeho aktérů a problémů, které zkoumá: vždy se bude pohybovat v rámci pole sociálního, pedagogického, kulturního, uměnovědného a v kontextech převládajících vlivných dobových metodologií.“* (FULKOVÁ, 2008, str. 12)

Vymezila jsem tři základní diskursy<sup>1</sup>, které s těmito pojmy (komunikace, dialog, rozhovor) zacházejí a vztahují se k výtvarné výchově. Vedle pedagogického diskursu mapuji tedy ještě umělecký diskurs a filosofický diskurs.

Pro prozkoumání mnou vybraných diskursivních oblastí jsem z každé vybrala jednu publikaci. Tuto publikaci jsem následně prostudovala, vybrala citace a zaměřila se na výše zmíněné pojmy. Ty jsem přenesla do kódů, které jsem si zakreslila do pojmových map. Pro přehlednost uvádím, z jakých zdrojů jsem v rámci jednotlivých diskursů čerpala:

1) Pedagogický diskurs:

PRŮCHA, J.: Pedagogický slovník.

GAVORA, P.: Učitel a žáci v komunikaci.

RVP pro základní vzdělávání (znění k 1. 9. 2010)

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: Vyučování jako dialog

2) Umělecký diskurs:

KULKA, J.: Psychologie umění

Analýza děl umělců – díla Jana Švankmajera, Karla Nepraše a Tomáše Svobody a analýza textů o těchto umělcích (ŠVANKMAJEROVÁ, E.: Anima animus animace, HALÍŘOVÁ, M.: Karel Nepraš – Sochy, MACH, J.: Karel Nepraš – Ironstory, SEVEROVÁ, J.: Železná plastika, HŮLA, J.: Rozhovory, ŠVANKMAJEROVÁ, E.: Imaginativní oko, imaginativní ruka)

Filosofický diskurs:

SOKOL, J.: Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Diskurs: „V našem případě se přikláníme k pojmu diskurs, jak jej inspirativně rozpracovává Michel Foucault (...) Podle Foucaulta je diskurs proměnlivým a nestálým polem výpovědí. (...) Termín diskurs může být definován, jako skupina výpovědí, které patří k jednomu systému formace.“ (FULKOVÁ, 2008, str. 16 – 17) „Foucaultovo pojetí nás inspiruje v tom ohledu, že můžeme vzít v úvahu prostor výpovědí v co nejširším slova smyslu a klást si otázky po charakteru diskursu a jeho fungování. Diskursem tedy rozumíme proměnlivé pole, které zahrnuje nejen veškeré typy výpovědí vázaných specificky na jazykovou oblast, ale zahrnuje rovněž i další výpovědi.“ (FULKOVÁ, 2008, str. 20)

<sup>2</sup> Tuto publikaci jsem vybrala pro její přehlednost, stručnost a srozumitelnost, protože nebylo mým cílem zmapovat veškeré filosofické přístupy, nýbrž udělat si stručný přehled o tom, jak lze k pojmům rozhovor, dialog a komunikace přistupovat i z trochu jiného úhlu pohledu, než pouze pedagogického. Samozřejmě jsem si vědoma, že výběrem jediné knihy může být výklad zavádějící, a to i tím, že tento výklad nazývám

## **2.2. Pedagogika, umění, filosofie a jejich pohled na rozhovor**

V této části práce se pokusím postupně pomocí pojmových map ilustrovat, jak s pojmem rozhovor zachází tři různé diskursy, diskurs pedagogický, umělecký a filosofický. Už na začátek musím říci, že české slovo rozhovor v těchto diskurzech rozhodně není nadužívané, mnohem častěji jsem se setkala s pojmy dialog a komunikace. Pátrala jsem po tom, kde se slovo rozhovor vzalo a kdy ho lidé užívají. Myslela jsem, že se mi podaří zjistit něco konkrétnějšího, ovšem ani v Českém etymologickém slovníku (2001) se toto slovo nevyskytuje. Namísto toho je tam také uvedeno slovo dialog, jako: „*dialog* ‚rozhovor‘, *dialogický*. Přes lat. *dialogus* z ř. *diálogos* téhož významu od *dialégomai* ‚rozmlouvám‘. Srov. *Monolog*.“ (REJZEK, 2001, str. 131) Na základě této a předchozích zkušeností, kdy se slovo rozhovor vždy vyskytlo na úrovni slova dialog, jsem došla k závěru, že slovo rozhovor je spíš zdomácnělé, české, zatímco dialog má mezinárodní charakter, ale mnohdy se překládají totožně. Když jsem pro ověření zkoušela překládat slovo dialog, téměř vždy (v různých jazycích) v něm byl stejný základ: česky – dialog, anglicky – dialogue, německy – dialog, francouzsky – dialogue, latinsky – dialogus, atd. Namísto toho se slovo rozhovor přeloží do anglického jazyka, jako interview. Interview je: „*metodicky vedený rozhovor s cílem získat potřebné informace, používaný především v žurnalistice. Interview je také publicistický (někdy i zpravodajský) žánr.*“<sup>3</sup> Stejně tak bych řekla, že toto slovo užíváme i v češtině. Když si na internetu do vyhledávače zadám „rozhovor“, vyhledá mi prohlížeč několik článků na způsob: „rozhovor s Václavem Klausem“, „rozhovory se zajímavými osobnostmi“. V tomto smyslu ho tedy užíváme k nějaké zvláštní příležitosti. Ovšem nemusí to být pravidlo, stejně tak mohu říci, že jsem zaslechla rozhovor žen v tramvaji, u lékaře, na ulici. Namísto toho je pojem dialog velmi

---

„filosofický diskurs“. „*Kniha vznikla z autorových přednášek úvodu do filosofie na různých fakultách Karlovy univerzity. Autor se snaží „otevřít“ filosofické myšlení širokému okruhu zájemců a na 30 rozmanitých tématech je předvést. Není to tedy knížka o filosofii, nýbrž pokus společně se čtenářem filosoficky myslet. Na rozdíl od filosofie vědy nebo filosofie jazyka se zde výklad soustřeďuje a pořádá kolem člověka jako tělesného bytí na světě, jako dějinné bytosti, jako společenské a mravní osoby.*“ (SOKOL, 2010, str. 1) Publikace Jana Sokola je mi blízká tím, že jsem absolvovala přednášky Úvodu do filosofie na UK s prof. PhDr. Annou Hogenovou CSc. a PhDr. Věrou Jiráskovou. Řeší témata podobným způsobem, jako jsme se jich mnohdy dotkli i my v rámci jednotlivých přednášek. S touto knihou mohu pracovat na základě mé osobní zkušenosti.

<sup>3</sup> Interview. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-02-21]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview>

staré a významné slovo. „Významné kvůli Sokratovi, jenž byl nepochybně zakladatelem západní tradice filosofického dialogu, jak jej známe z Platónových dialogů. Sokrates hovořil s lidmi a snažil se pomocí argumentů vyvrátit jejich mylná tvrzení, která mnohdy pevně zastávali. Filosofický význam dialogu tedy plyne z uznání, že se člověk může mýlit a v tom případě mu může pomoci setkání s názorem druhého, kdy dojde k lepšímu vzájemnému pochopení a poznání.“<sup>4</sup> Proto je také důležitý i pro pedagogiku, která jej v následující citaci definuje shodně: „Dialog je relativně nejvyšší formou hledání společného smyslu sdělení. Nejde jen o prostý pohyb informací, ale o aktivní výměnu.“ (MAREŠ, 1995, str. 58) Občas jsem v rámci studia literatury měla pocit, že se slovo dialog používá jako nějaká forma rozhovoru: „Dialog tedy není jakýkoli rozhovor, ale pouze ten, při němž se účastníci snaží „dobrat jádra věci“. Ve školním prostředí může takovým dialogem být rozhovor učitele se žákem, při němž se oba snaží zjistit skutečné příčiny neúspěchu a nalézt společné řešení svízelné situace, nebo snaha učitele pomoci žákovi, aby se zorientoval v eticky složité situaci.“ (MAREŠ, 1995, str. 58)

Komunikace je pojem, který je nejčastěji definovaný jako sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání. Proto ji chápu jako velikou skupinu zahrnující i pojmy rozhovor a dialog. A to také proto, že známe mnoho druhů komunikace jako je např. komunikace verbální, pomocí slov, díky nimž se dialog a rozhovor uskutečňují.

Zajímavé je, jak lidé s těmito slovy zacházejí. Ačkoli je každý zná, při běžném rozhovoru se takto většinou neužívají. Učitel v hodině žákům nejspíš neřekne: „ukončete váš dialog“, „přestaňte komunikovat“ nebo „neveď tady rozhovor“. Většinou se používají ještě jiné termíny, které jsou v běžné mluvě častější, jako je například povídání, mluvení, bavení se. A tak pokud chce učitel zastavit rozhovor dětí, který ho ruší ve výkladu, řekne nejspíš: „přestaňte se bavit/přestaňte mluvit“. Stejně tak tyto pojmy užívali žáci v 7. B. Jako například děvčata, která většinou začínala konverzaci větou: „Tak o čem se budeme dneska bavit?“ nebo „O čem začneme téma, holky?“, nejspíš by se také nezeptaly „O čem bude dnes probíhat náš rozhovor/naše komunikace/dialog?“ Často se používají i poměrně „vtipná“ slova namísto rozhovoru, jako jsou: brebtání, štěbetání, kecání.

---

<sup>4</sup> Dialog. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>





*komunikace, jednosměrná/obousměrná komunikace, masová komunikace.* Další pojmy, v mapě vyznačené pouze zeleně, jsou *dialog a monolog*, jako samostatné jednotky, které jsou pro pedagogiku a její druhy komunikace také důležité: „*dialog, jako základ pedagogické komunikace.*“ (PRŮCHA, 2009, str. 51) Tím, bez čeho by se pedagogika vůbec neobešla, jsou aktéři a prostředí, ve kterém se komunikace odehrává. Tudiž žlutě vymezená pole obsahují pojmy: *škola, třída, žák, učitel, dítě, dospělý*, dále také k tomu se vztahující pojmy *výtvarná výchova, RVP, klima třídy*.

Rozbor mapy (podrobný rozbor: viz příloha 5):

**Komunikace** je **sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání**. Z pedagogického hlediska je důležitá **pedagogická a didaktická komunikace**. **Pedagogická komunikace** směřuje k **dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků**, stanovena či dohodnuta **komunikační pravidla**. **Didaktická komunikace** jako specifický **typ pedagogické komunikace**, jejímž cílem je **učení**.

**Komunikace dítěte s dospělým** je nástrojem **socializace člověka**, jeho **přeměny z biologického jedince na kulturní bytost**. Ve škole je **základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání**. **Třída** je **sociální skupina**. Je to malá komunita, ve které existují konkrétní lidé. Nefungují však jako izolovaní jedinci, ale naopak, **vstupují do vztahů**. Na konci **základního vzdělávání** má **žák** získat **komunikativní kompetence**, jak je tomu v **Rámcově vzdělávacím programu**: „**1. Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. 2. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje. 3. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. 4. Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. 5. Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů**

potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní **spolupráci s ostatními lidmi.**” (RVP, 2007, str. 15)<sup>5</sup>

**Komunikační pravidla** jsou osobitým **druhem sociálních pravidel**. Určují **přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace**. **Kodifikovaná komunikační pravidla** jsou **vytvořena společenskou institucí** a jsou obyčejně zveřejněná (pozdrav, oslovení důstojníků a vojáků v armádě). Kodifikovaná část je zakotvena v dokumentu nazvaném **vnitřní pořádek školy**. Tento pořádek ustanovuje **základní pravidla a povinnosti žáka**. **Konvenční komunikační pravidla** jsou **vžitá**, mají **zvyklostní charakter** (oslovování rodinných příslušníků, tykání, vykání).

**Souhrnný vzorec vztahů** se nazývá **klima třídy**. **Vztahy** mezi komunikujícími dělíme na **symetrické** a **asymetrické**. **Vztahy vyskytující se ve třídě: učitel – žák** jako **mezilidský vztah**, který **ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce**, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky. **Vztah žák – žák** je **mezilidský vztah**, který **ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě** apod. Je **determinován: pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi** (temperament, charakter, emoce, motivace, sebepojetí, zájmy, schopnosti), příslušností k určité sociální či zájmové skupině, postoji (kladný, neutrální, záporný), vzájemným působením.

Dále jsem v rámci pedagogického diskursu mapovala již zavedenou didaktiku výtvarné výchovy, kterou jsem studovala a nechala inspirovat jak v didaktické, tak ve výtvarné části, kde navrhuji, jak by se dalo slovo „rozhovor“ výtvarně ztvárnit. Zaměřila jsem se na úkoly, které měly co dočinění s danými pojmy:

*Komunikace s neznámým:*

Inspirovala jsem se úkolem z knihy: *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia* ze strany 55 – Soused.<sup>6</sup> Máš nějakého „svého neznámého?“ Někoho, koho potkáváš na ulici každý den, víš, jak vypadá, co nosí na sobě, ale zároveň o

---

<sup>5</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-29]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

<sup>6</sup> FULKOVÁ, M., a kol.: *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Fortuna: Praha 1997. ISBN: 80-7168-382-5

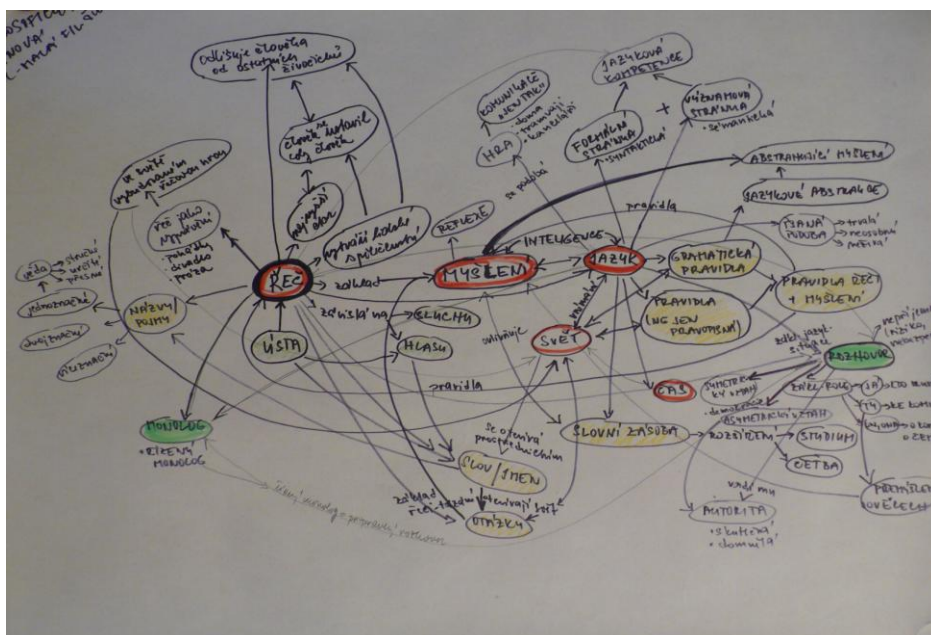
něm nevíš nic? Kdybyste měli možnost si popovídat, o čem by to bylo? Troufneš si ho oslovit? Když ne, proč? Bojíš se, že by to nepochopil nebo, že by si přišel o tajemství, které v sobě nosí tím, že o něm víc nevíš? Co když už ho nepotkáš? Napsal bys mu tajný dopis? Co by v něm bylo? Umíš si představit komunikaci s jiným neznámým? Kterého jsi třeba v životě neviděl? V dnešní době internetu to asi není tak neobvyklé. Ovšem viděl jsi třeba film Vzkaz v láhvi? Poslal bys také někdy vzkaz a doufal, že ho někdo najde? Co by si do takového vzkazu napsal?

#### *Dialogy:*

Dialogem se ve své knize Řady a projekty ve výtvarné výchově zabývá i Věra Roeselová. Jde o poznávání obecných rysů mezilidských vztahů. Příkladem je výtvarná řada Dialog jako výraz vztahu dvou lidí: *„Lidská tvář – studijní kresba portrétu, profil a enface. Rozhovor o lidech a o mezilidských vztazích. Gesto a mimika jako nástroj komunikace – výtvarná akce a její přepis. Portrétní motiv spojený s gradací výrazu – výtvarná nadsázka. Znakové vyjádření mezilidského vztahu – kreslený dvojportrét odrážející charakter dialogu. Soulad obsahu, grafické struktury a výtvarné formy. Dvojportrét a jeho varianty – grafický list v technice černobílého linorytu.“* (ROESELOVÁ, 1997, str. 120)

Další úkol na téma dialog od téže autorky z knihy Námět ve výtvarné výchově: *„Výtvarný problém: barevný nebo lineární kontrast, zdůraznění kompoziční dominanty a jejího obsahového významu. Pojetí úkolu: dvojportrét se záznamem rozhovoru může být ve vyšších ročnících rozveden jako dialog výtvarných prvků, jako kontrast barev, tvarů či linií, ale i linie a barvy atd. Technika a formát: Malba temperou nebo kombinovaná technika, čtverec formátu A2.“* (ROESELOVÁ, 2000, str. 147)

## 2.2.2. Filosofický diskurs



Obr. 3: myšlenková mapa vytvořená na základě četby filosofické literatury k pojmu rozhovor

Hlavními pojmy v tomto diskursu jsou *řeč*, *myšlení*, *jazyk*, *svět* a *čas*. Řeč a jazyk zůstaly stejně podstatné a tedy na prvním místě, jako v pedagogickém diskursu. Ovšem nově přibyla další slova, a to *myšlení*, *svět* a *čas*, která řadím s řečí a jazykem do jedné roviny, protože jsou pro tento diskurs stejně důležitá, vyznačuji je červenou barvou. Pedagogický diskurs pojem *rozhovor* téměř neužíval (já jsem ho nezaznamenala), mám pocit, že jej nahrazoval a nejčastěji pracoval s pojmem *dialog*. Oproti tomu ve filosofickém diskursu jsem již slovo *rozhovor* postřehla. Vyznačila jsem ho tmavě zelenou barvou, stejně jako pojem *monolog*. Zatímco pedagogika se soustřeďovala hlavně na druhy komunikace a jejich užití ve škole, pro filosofii jsou spíše důležité často se opakující pojmy jako *otázky*, *názvy/ pojmy*, *slova/ jména*, *slovní zásoba* a *pravidla řeči* (v mapě mají žlutou barvu). A bez čeho se komunikace realizuje s obtížemi (s handicapem) jsou poslední pojmy *ústa*, *hlas*, *sluch*.

### Rozbor mapy (podrobný rozbor: viz příloha 6):

Pro tento diskurs je velice podstatný pojem *řeč*. Zatímco pedagogika řeč chápe spíše jako nástroj pro sdělení informace, přenosné médium, filosofický diskurs se s tímto názorem v určitém smyslu rozchází: „*Řeč ani zdaleka není jen „předáváním informací“*“,

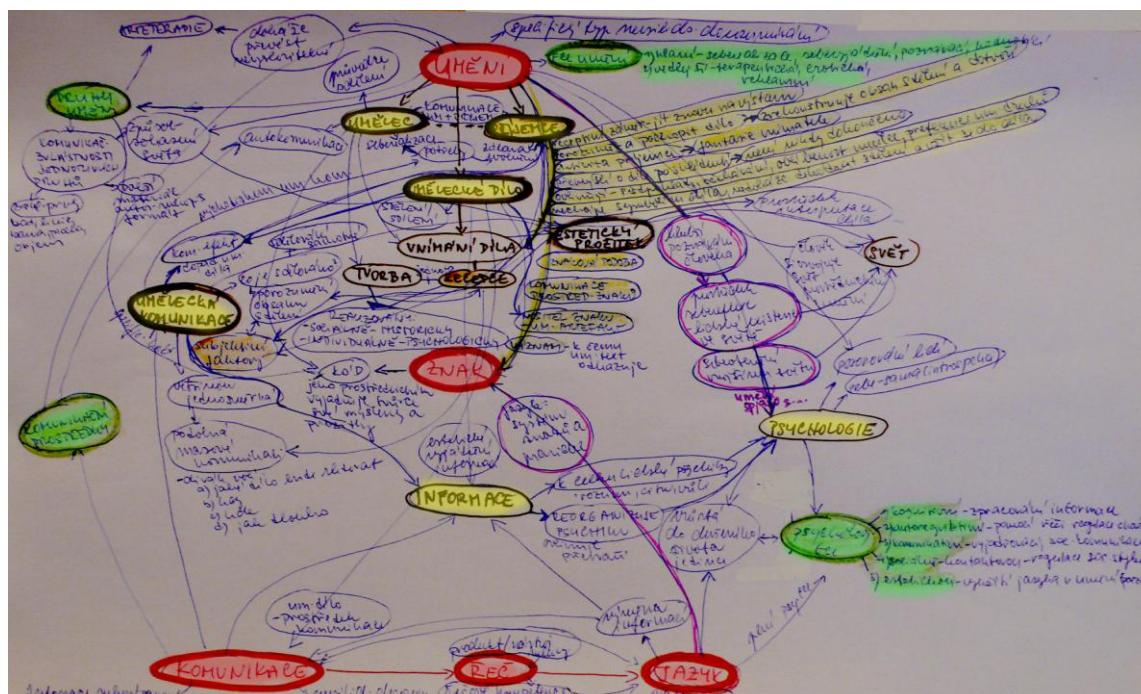
*jak by se z některých učebnic mohlo zdát. Nejčastěji si lidé povídají „jen tak“, že jsou spolu doma, v tramvaji, v kanceláři. Řeč jako vyprávění, od pohádek až po divadlo a prózu, která nabízí chvíli v jiném světě, ve světě vybudovaném řečovou hrou. Docela jiná řeč se vede na úřadě nebo u soudu, ve škole a v obchodě, v kostele nebo mezi milenci.“* (SOKOL, 2010, str. 79 – 80) **Odlišuje člověka od ostatních živočišných druhů.** Je to **nejvyšší dar** člověka, zázrak, jehož prostřednictvím se „člověk“ ustavil coby člověk. **Vytváří a udržuje lidské společenství.** „Řeč je květem z úst, vykvétá v ústech.“ (HOGENOVÁ, 2010, str. 185) Vycházejí z ní **slova** a **otázky** důležité pro chápání světa. **Tázání je základem řeči, otázky nám otevírají svět.** Řeč je považována za **základ myšlení.** „Myšlení totiž potřebuje řeč daleko dřív, ještě než začne mluvit a sdělovat.“ (SOKOL, 2010, str. 41) Taktéž **jazyk** je spojován s **myšlením** a **inteligencí.** „Jazyk silně ovlivňuje naše myšlení: pro co nemáme slovo, neumíme označit a vyvolat, a pokud to nemáme právě před sebou, jako kdyby pro nás nebylo („hranice mého jazyka jsou hranice mého světa“ – Wittgenstein).“ (SOKOL, 2010, str. 43) Myšlení a jazyk rozšiřuje slovní zásobou, již získáváme studiem a četbou. Jan Sokol (2010) dokonce jazyk přiřazuje k určité hře: „Jazyk skutečně „**existuje**“, jen když ho někdo používá, **když ho uplatňuje, když jím mluví.** Tím se jazyk nápadně podobá hře: také hra je **souhrn možností a pravidel**, která si hráči obvykle sami nevymysleli, nýbrž která přijímají a v rámci daných možností pak rozehrávají svoji vlastní a jedinečnou hru. Podobně jako hráči vstupují i hovořící lidé do světa pravidel řeči a rozehrávají tam jakousi hru, při níž se jednotliví účastníci svými „tahy“, to jest výpověďmi, různě střídají.“ (SOKOL, 2010, str. 79)

Zajímavou roli ve vztahu k řeči, myšlení a jazyku zde hraje pojem **čas**. To bylo již trochu naznačeno v předešlé citaci: „Jazyk skutečně „**existuje**“, jen když ho někdo používá, **když ho uplatňuje, když jím mluví**“ (SOKOL, 2010, str. 79), což se děje právě teď a tady, v rámci určitého časového úseku. Čas zde tedy figuruje ve vztahu k **přítomné chvíli řeči.** **Ve škole** i při čtení se s jazykem setkáváme **hlavně v psané**, to jest **trvalé**, ale také **neosobní** a **neživé podobě.** **Nejvlastnějším místem jazyka je však řeč, mluvení, rozhovor,** který je odlišován od pojmu **monolog.** Monolog si **můžeme připravit**, můžeme si ho napsat, naučit se ho. Zatímco **rozhovor připravit nelze.** Na základě rozmluvy s druhým reflektují sama sebe, druhý mě nutí přemýšlet. K tomu, aby měl rozhovor smysl, musí mít

**symetrický vztah**, údajně mu **vadí autorita**. Jan Sokol dokonce rozhovor přirovnává k **demokratické** instituci.

Domnívám se, že v každodenní školní realitě je sice velmi těžké udržet symetrický vztah, často možná téměř nemožné, ale považuji to za ideál, ke kterému se dá přibližovat, pokud je člověk, učitel nebo žák dostatečně sebekritický a vnímavý. Ve škole je učitel běžně označován za autoritu, nebo se o něm tvrdí, že by autoritu měl mít, když ji totiž nemá, pak ho žáci neposlouchají a „baví se“. Což by z pohledu pedagogického diskursu znamenalo, že se neučí. *„Výukový dialog má své zvláštnosti. Je dialogem řízeným, nedochází v něm k prolínání či střídání kontextu. Obvykle jde o jeden kontext, nazíraný ze dvou stran: na jedné straně stojí poučený učitel s vlastním názorem na věc, na druhé straně žák, který poznatky teprve získává. Dotazování učitele má tedy jisté rysy umělosti. Žák ví, že se ho učitel neptá proto, aby se něco nového dověděl. Ptá se obvykle proto, aby žáka zkontroloval, ohodnotil.“* (MAREŠ, 1995, str. 73 – 74) I proto může být obtížné navázat symetrický vztah mezi žákem a učitelem.

### 2.2.3. Umělecký diskurs



Obr. 4: Myšlenková mapa vytvořená na základě četby literatury, zabývající se uměním a rozbořem uměleckých děl

V tomto diskursu jsou hlavními pojmy *umění, komunikace, řeč, jazyk, znak*, které v mapě vyznačuji červenou barvou. Oproti předchozím diskursům tu nově přibýly umění a znak. To proto, že jazyk je sám systémem znaků a i umění má znakovou podobu. To, jak se znaky používají, je dáno určitými **pravidly/konvencemi**, které jsou ve společnosti zaběhnuté. *„Lidé spolu komunikují obvykle pomocí mateřského jazyka. Mezilidské dorozumívání se tím však nevyčerpává. Člověk má totiž k dispozici ještě jiné komunikační prostředky, mezi něž patří také umění. Důležité je uvědomit si, že komunikovat lze pouze prostřednictvím znaků, jejichž význam nemusí být nutně ustálen (konvencionalizován) a že má-li umění fungovat jako prostředek vyjadřování a sdělování, musí mít znakovou podobu.“* (KULKA, 2008, str. 26) Sympatické na tomto diskursu je to, že v umění nemusí být všechno tak, jak společnost nalinkovala. Umění se snaží konvence často programově narušovat a měnit. Tím záměrně dráždí diváka a snaží se ukázat i nové cesty, nejen ty, po kterých lidé bezduše směřují, nutí diváka k zamyšlení. Příkladem, jak divák může na základě konvencí číst dílo, ale jak zároveň umělec dokáže zobrazovací konvence netradičně obměňovat, mi může posloužit dílo Karla Nepraše, kterého zmiňuji v další části práce (čtvrtá kapitola, bod 4.1.2.) a který se ve svých dílech často zabývá člověkem, komunikací (dialogem). Tento český umělec mimo jiné pracuje s železem a dalším materiálem – trubkami, dráty a dalšími instalatérskými díly, jejichž sestavením tvoří výrazně expresivní figury. V některých dílech (sochách, na které jsem se zaměřila) nezobrazuje člověka zcela tak, jak jsme zvyklí. Deformuje ho, abstrahuje, vytváří jakéhosi „robota“. Například dílo *Dialog* z roku 1981 (obr. 21, str. 57) vychází sice také z určitých pravidel/konvencí, divák si může snadno představit, že jde nejspíš o dialog muže a ženy na základě toho, že vidí dva různě složené objekty, které proti sobě stojí. Hlavu, trup a zbytek těla si také snadno dokážeme domyslet právě díky stylizaci a zobrazení, na které je moderní člověk zvyklý. Zobrazovací konvence muže a ženy však Karel Nepraš v tomto díle ruší tím, že je sestavuje z netradičních materiálů. Není to klasický dialog. Ani zde není zobrazen muž a žena jako klasický ideál krásy, jak by je možná znázornila renesance nebo jiná umělecká období. Jsou to jednoduše šedivé, nevýrazné trubky, kterých by si, pokud by byly položené samostatně na ulici, člověk ani nevšiml. Proč Karel Nepraš znázorňuje člověka právě z tohoto šedivého, nevýrazného materiálu? Proč ho nezobrazuje jako

krásného a šťastného tvora, jak to činili jiní umělci? Možná právě proto, že člověk není vždycky tak šťastný a krásný, jak se na mnohých obrazech může zdát. To si uvědomilo zejména umění dvacátého století, které se pokouší divákovi otevřít oči, nejen idealizovat něco, co vlastně neexistuje. Přeci jen jsme lidské bytosti, které vedle radostí mají i starosti a trápení. Každý se může občas cítit jako součástka stroje, jako unavený, opotřebovaný, nevýrazný materiál, který jen mechanicky vykonává svojí funkci.

Další pojmy, které jsou v mapě vyznačeny žlutě, znázorňují, bez čeho by se hlavní body (umění, komunikace, řeč, jazyk, znak) mnohdy neobešly a které byly v rámci studia uměleckého diskursu stejně tak důležité. Jsou to *umělec, příjemce, umělecké dílo, umělecká komunikace*. Ty dále rozvíjí hnědou barvou ohraničené pojmy, díky kterým už dochází k nějaké činnosti a propojení výše zmíněných bodů: *tvorba, recepce, vnímání díla, estetický prožitek, svět*. Poslední zelená skupina je doplňující, rozšiřující: *komunikační prostředky, druhy umění, funkce umění, psychologické funkce* a definuje, jaké mohou být druhy a funkce hlavních pojmů.

#### Rozbor mapy (podrobný rozbor: viz příloha 7):

Pomocí slov jsme schopni mnoho vyjádřit, ne však všechno. V **jazyce** nenalezneme slova, která vyjádří každý odstín myšlenky nebo prožitku. Právě o to se pokouší **umění**.

**Umění** pokládáme za **specifický typ mezilidského dorozumívání**, jehož prostřednictvím si člověk **osvojuje svět** a sdílí jej spolu s jinými. **Umělecké dílo** je **prostředkem komunikace**. Je chápáno jako jednota **tvorby a recepce (příjmu)**, které jsou **realizovány sociálně-historicky a individuálně-psychologicky**. Při **vnímání díla** je nutná **aktivita vnímatele**, má-li existovat **komunikace mezi ním a autorem**. „Základnou k pochopení uměleckého díla je jeho **estetický prožitek**. Prožitek není jen pozadím nebo kontextem umělecké komunikace, jako je tomu při komunikaci běžně. Mnoho věcí lze pochopit, aniž je osobně zažijeme. U umění to nelze. Prožitek je prostředkem interpretace díla, jeho výkladu pro mne samotného.“ (KULKA, 2008, str. 236) Listovat katalogem, prohlížet obrázky a ptát se „co tím chtěl básník říci“, je sice přínosné, ale ne tolik, jako když se divák s dílem střetne osobně. Mnohdy ho totiž dokáže překvapit, zaskočit tím, co z reprodukce nevyčte. Pokud se opět vrátím k dílu Karla Nepraše, s několika jeho sochami jsem se setkala osobně. První sochu, kterou jsem od něj viděla, byla socha s názvem *Veliký*



*dialog* z roku 1966 (obr. 17, str. 56). Nehledala jsem ji úmyslně, narazila jsem na ni zcela nečekaně a nepřipraveně při prohlídce Veletržního paláce, což popisuji taktéž ve čtvrté kapitole: „Když jsem viděla poprvé na vlastní oči jeho dílo Velký dialog, přímo jsem se zděsila. Ohromilo mě svojí velikostí, agresivní barevností a netradičním materiálem – díky těmto prvkům se mi hned vybavili dva lidé stažení z kůže, kteří se snaží na něčem domluvit, ačkoli nemají ústa.“ Tento zážitek bych nejspíš neměla, kdybych dílo viděla jen v učebnici na obrázku. Rozhodně i tak na mě působí děsivě, ale obrázek je jen zmenšenina skutečného díla, tudíž nemůže působit stejně, jako když se přede mnou nečekaně vyskytla socha v reálné velikosti.

**Porozumění obsahu sdělení** je závislé na mnoha **subjektivních faktorech**. U **vnímatele** předpokládáme, že si **obsah sdělení** nejen **zrekonstruuje**, ale také **dotvoří**, což znamená, že **umělecké dílo vzniká** s konečnou platností až v **hlavě vnímatele**, jenž **musí** uměleckému textu **porozumět** a **dílo pochopit**. K pochopení uměleckého díla je také zapotřebí **aktivní zapojení fantazie vnímatele**. **Vznik estetického zážitku** je vázán na **osobní zkušenosti vnímatele**. **Působení uměleckého díla** na vnímatele **se zcela nevyčerpává** během komunikačního aktu (recipient **dále o díle přemýšlí, prožívá je v představách, ve vzpomínkách**), o díle může **diskutovat s přáteli, přecházet si o něm odbornou literaturu**. Časem se tedy jeho názory na dílo a postoje k němu mohou měnit. Pokud s ním pracujeme opakovaně, umělecký zážitek se obohacuje. **Komunikační efekt** neboli **dopad uměleckého díla**, může tedy diváka zasáhnout hlouběji.

**Východiskem umělecké komunikace** jsou **potřeby (estetická, umělec má potřebu seberealizace, sebevyjádření, komunikace)**. „*K sebeuskutečnění nedochází nějakou koncentrací vůle a tím, že se obrátíme do sebe – daleko spíš tím, že se promítáme svými city, zájmy a poznávacím úsilím do svého okolí a jaksi se „v něm vidíme“, rozeznáváme sami sebe a zároveň i upevňujeme svou osobnost vedle osobností druhých. Cest a cestíček k sebepoznání a seberealizaci je celá řada – výtvarná činnost je jednou z nich.*“ (UŽDIL, 2002, str. 106)<sup>7</sup> Dále také **potřeby upozornit na sebe, ukázat se, být slavný, vydělat**

---

<sup>7</sup> A proč kreslí dítě? „Musí mít pro to důvod. Ten nelze hledat jen ve výzvě a pokynu dospělých ani v potřebě napodobit činnost druhých. Obojí ovšem může spolupůsobit, sotva by však stačilo vyvolat takovou aktivitu, s jakou se u dítěte v tomto směru setkáváme a jež spíš ukazuje k vnitřní, hluboko uložené potřebě, k vnitřní nutnosti. Podle Reada dítě „chce vytvořit něco relativně pevného a osobního, něco, co je, jeho vlastní.“

peníze. I **potřeby příjemce** jsou velmi různorodé (vedle **estetických potřeb** nacházíme **potřeby zábavy, uvolnění, poznání, odreagování**).

Komunikace je jednou z funkcí umění, kterou často užívají i pedagogové ve škole, skrze umění mohou hovořit se žákem. „Zejména v **umění** zůstává mnoho věcí **verbálně nevyslovitelných**. Koneckonců také proto existuje umění, které **dokáže** komunikovat (**převést, zprostředkovat**) i **nevyslovitelné**.“ (KULKA, 2008, str. 41) Podobně je tomu i v **arteterapii**, kde často dochází ke **sdělení něčeho**, co by jinak klienti **nedokázali slovně vyjádřit**. Umění má však i další funkce, které se v odborné literatuře dělí na hlavní a vedlejší. **Funkce hlavní** jsou např. **funkce seberealizace, sebevyjádření, poznávací, hodnotící**. Jiné funkce, které se objevují pouze v určitých situacích, jsou **funkce vedlejší** např. **terapeutická/ léčebná, erotická, reklamní, signalizační, dokumentární**.

**Záměr i obsah umělecké výpovědi** jsou **subjektivním** duchovním majetkem umělce, mohou být **objektivizovány** v díle pouze **pomocí kódu**. Každý druh umění má svůj **specifický kód**. Jeho prostřednictvím **vyjadřuje tvůrce své myšlenky a prožitky**.

Díky studiu literatury k tomuto diskursu jsem zjistila, že rozhovor v rámci umění (rozhovor s uměleckým dílem) je stejně nevyzpytatelný, jako v rámci filosofického diskursu. Umělecké dílo je nositelem významů, má znakovou podobu, je v něm nějaký skrytý kód.<sup>8</sup> Ve výtvarné výchově musíme děti naučit vytvářet a číst tyto významy, ale to neznamená, že na to existuje nějaké pravidlo. Učíme je číst cosi, význam, který je neustále jiný, jinak kódovaný a mění se v závislosti na svém čtenáři, na jeho zkušenostech, zakotvení v socio-kultuře. Proto je rozhovor s uměleckým dílem vždycky tajemný, nevyzpytatelný a pokaždé jiný a tím pádem pro některé lidi nebezpečný nebo nějak

---

(UŽDIL, 1978, str. 103) „Odmítneme-li nativistická zdůvodnění výtvarné činnosti typu jako „vrozená potřeba“, „zobrazovací pud“ (jsou příliš pohodlná), zbývá nám ještě pojem sebeuvědomění. Sebeuvědomění úzce souvisí i s pojmem vzniku osobnosti (v obecně psychologickém smyslu slova).“ (UŽDIL, 1978, str. 105)

<sup>8</sup> „Uvědoměle nejsme schopni vnímat nic, k čemu nejsme odkázáni znakem. Znak takto ovšem neexistuje samotný, ale je součástí znakového systému. Význam znaku, jeho sémantického pole, není tedy určeno z jeho vztahu „k realitě“, ale z jeho postavení v tomto systému. Znakovým systémem je např. přirozený mluvený jazyk, způsob odívání, bydlení, soustava dopravních značek, námořní vlajkové signály, ve výtvarné výchově je to znakový systém všech vizuálně obrazných vyjádření a v nich odhalených vizuálně obrazných prostředků, se zvláštní pozorností k znakovému systému děl výtvarného umění a k znakovým systémům děl dalších uměleckých vizuálních médií (filmu, videa, multimédií).“ (VANČÁT, 2003, str. 16)

ohrožující. „Každodenní situace učitelů výtvarné výchovy a jejich žáků: učitelé i žáci vstupují do specifického sémiotického prostoru vzniku a výměny znaků a vytváření jejich významů. Výtvarná výchova je svou povahou nutí vést dialog, nutí k formulacím, sdělování a sdílení myšlenek i emocí.“ (FULKOVÁ, 2008, str. 20) Stejně tak byl pojem rozhovor „ohrožující“ i v rámci filosofického diskursu, kde je definován jako základní jazyková situace (situace rozhovoru), kdy „osoba“ přirozeně označuje tři základní role: toho, kdo mluví (já), toho, ke komu mluvím (ty), a toho, o kom nebo o čem mluvím (on, ona). „Ty“ mne svými replikami, odpověďmi stále vyvádí z mých vlastních myšlenek a nutí přemýšlet o věcech, na které jsem sám nepřišel – a kterým bych se možná raději vyhnul. Proto má skutečný rozhovor takovou cenu – a proto může být tak nepříjemný. Rozhovor připravit nelze, nikdy nevíme, kam nás zavede, kam nás posune, a v tom je jeho kouzlo, ale zároveň i jeho riziko a nebezpečí“. (SOKOL, 2010, str. 45, 65) Na to by měl být učitel připravený a na základě praxe a znalosti žáků by se měl snažit předvídat reakce dětí. Protože každé dítě ve třídě má nějaké své osobní zkušenosti, obvykle i negativní, a dané téma rozhovoru, úkol nebo obraz by ho mohly zaskočit, což nemusí být příjemné pro daného žáka, ale ani pro třídu, která neví, jak na vzniklou situaci reagovat.

### 3. Komunikace ve třídě

V následujícím textu se pokusím shrnout své pozorování výuky výtvarné výchovy. „Z charakteru každé instituce vyplývá, že v ní komunikují lidé z konkrétních důvodů. Jednou z forem interpersonální komunikace je komunikace ve třídě, kde komunikuje učitel a žáci. Komunikace ve třídě má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích nebo jiných životních situacích. Odlišnosti jsou dané rolemi partnerů v komunikaci, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem se komunikuje), ale také časovými a prostorovými danostmi (vyučovací hodina, prostor učebny).“ (GAVORA, 2005, str. 25) Řady věcí z tohoto citátu jsem se dotkla v předchozích kapitolách. V následující kapitole se tedy zkusím zejména zaměřit na Gavorovy zmiňované „životní situace“, zaměřím se na role žáků a vyučující v komunikaci, na konkrétní cíle a na samotný obsah jejich komunikace.

#### 3.1. Životní situace

Situace, při kterých děti komunikovaly. Vymezila jsem následující body (odlišené kurzívou), ke kterým uvádím doslovné citace:

- *spolupráce (rozdělování úkolů)*: To se nejčastěji objevovalo v rámci skupiny. Anička (dívka, 13 let): „Já to budu lepit holky, tak vy stříhejte, ať to můžu lepit.“ Petra (dívka, 12let): „Teď to třeba takhle vystříhni.“
- *hádky/rvačka*: Rvačky a hádky nebyly ve třídě příliš časté, ale i přesto jsem nějaké zaznamenala. (O – ostatní, J – Jirka, P – Petr, chlapci 13 let) O: „Hej, voni se asi perou“, J: „Já nevím, on se asi pere“, P: „Jdi do prdele, vole“, J: „Hej, zlomíš mi nohu“, P: „Tak, co ti je vole?“, J: „Chci kreslit“, P: „Ty mě budeš poroučet jo? Řekls' to sám“, J: „No budu“, P: „Tak ty mně budeš poroučet jo? Tos' trochu přehnal, takhle si to řekl, takhle si to myslel. Tak ti rozbiju hubu a je to, nebudeš mi poroučet, tak to odvolej a je to!“, J: „Tak se pojď poprat!“, P: „Tak si začni chystat rakev vole, ale pěkně malou na malý péro.“
- *rozkaz*: Lukáš (chlapec 13 let): „Máš štětec?“, Aneta (dívka, 13 let): „Nemám, přines vodu!“, Lukáš: „Ty vole, to říkáš jak psovi aport!“

- *ponižování*: Chlapci (13 let) se bavili mezi sebou, pomlouvali spolužáka úmyslně nahlas, aby si toho všiml a vyvolali spor. (T: Tomáš, Š: Štěpán, J: Jirka, O: ostatní). T: „Hej kámo, chtěl bys bejt péro?“, Š: „Podle toho čí“, J: „Říkáš něco o mně? Ty mě komentuješ?“, Š: „Jen říkám, že bych nechtěl bejt tvoje péro, to bych si ho uříz“, T: „Taková klobása“, O: „Ne, nesmějte se mu, on ho má malýho“, J: „Mě se můžete smát“, Š: „Ty ho vypustíš z výběhu a on uteče“, T: „To bys neustál, kámo.“
- *zjišťování informací od paní učitelky*: Děti se často zajímaly i o to, co bude paní učitelka dělat, co si myslí, co se jí líbí. „Pani učitelko, těšíte se na prázdniny?“
- *vtipkování*: Žáci si mezi sebou často vyprávěli vtipy. „Víš, jaký je rozdíl mezi pistolí a manželkou? Na pistoli se dá dát tlumič!“ (chlapec, 12 let)

Další situace: projevy *kamarádství/přátelství*, *sdělování tajemství*, *diskuse s paní učitelkou a mezi spolužáky*, *individuální práce*, *nadávání si*, *dělání si legrace ze sebe a druhých*.

### **3.2. Role žáků a vyučující v komunikaci**

Role učitelky:

- *autorita*: Role, která k učiteli neodmyslitelně patří. Na děti tato role fungovala zejména, když je učitelka okřikovala, zlobila se, hodnotila na konci výuky jejich práci. „Mezi pubertou a neslušným chováním je rozdíl. Davide, nedělej ty zvuky!“ (paní učitelka)
- *průvodce*: Vedení v rámci hodin nebo v rámci daného projektu, rady, doporučení, zadávání témat.
- *kamarád*: Paní učitelka se s dětmi bavila o jejich mimoškolních zájmech, o rodině. V bodě 3.4.4. jsem zaznamenala podobný rozhovor učitelky s žákem.

Role žáků:

- *dominantní – vůdce. Submisivní – závislý, otrok, poskok*: Při rozdělování úkolů se uplatňovala určitá hierarchie. Někteří žáci měli větší vliv než jiní. Ostatní se podřídili. Téměř každá skupina, kterou jsem sledovala, měla svého „vůdce“, kterého se ostatní ptali: „Áďo, jakou tam mám dát barvu?“, „Nevadí, když to bude takhle?“, „Je to takhle dobrý?“ A daný žák jim zas dával úkoly: „Přines vodu!“, „Nedávej tam tolik té černý.“ Myslím, že se vždy ve třídě najde někdo, kdo má mezi dětmi větší autoritu a druzí ho poslouchají. Měla

jsem pocit, že s tím děti nemají problém. Naopak, mnohdy se ho ptaly, co mají dělat dál a byly rády, že je někdo vede. Ovšem tento žák mohl začít časem své autority využívat. Štěpán (chlapec, 13 let): „Co zelenou, nedáme jí sem?“ Jirka (chlapec, 12 let): „Ne, chápeš to? To je blbý. Ty si kretén, drž to!“

Jako další role bych mohla vymezit: *kamarádky*, *kašpárek/bavič/vtipálek/frajer* jako žák, který se ve třídě rád předváděl a staral se o zábavu. Také *agresor/rváč*, který naopak rád vyvolával spory, provokoval druhé žáky.

### **3.3. Cíle jejich komunikace**

Zde jsem se snažila najít a pojmenovat, o co žákům v rámci dané komunikace šlo. Jako dobrý příklad mi může postačit rozhovor, jenž jsem nazvala kulturní rozpor (celý popis viz příloha 8). Ve třídě byly děti odlišných národností (Češi, Vietnamci a Rusové). Často se opakovalo, že vietnamské dívky během hodin přepnuly do svého rodného jazyka a bavily se mezi sebou vietnamsky. To ovšem vadilo některým českým žákům, kteří na to reagovali podrážděně.

Zkratky v rozhovoru: DÍ – dvě vietnamské dívky; M – Martin; V – Vojta (chlapec, který sedí vedle Martina); P. U. – paní učitelka; O – ostatní

(Dívky se začaly bavit vietnamsky)

O: „Hele my už žijem jako ve Vietnamu.“

M: „Jsme v Čechách nebo ve Vietnamu?“

DÍ: „Ve Vietnamu!“

V: „Nebejt jich dvou a celé jejich rodiny, tak ty jsi celej nahatej a nemáš na ruce hodinky, nemáš mobil... Made in China...“

M: „Běžte se bavit někam do prdele!“

V: „Ježiš nech je, aspoň se něco naučíš.“

M: „SHUT UP!“ (zakřičel na celou třídu)

P. U.: „Martine, uklidni se!“

M: „Já jsem ale říkal, můžete se bavit česky? Oni ne „my jsme ve Vietnamu,“ přitom jsme v český škole!“

DÍ: „Mu vadí, že se bavíme vietnamsky, protože nemůže odposlouchávat.“

V: „Ježiš, tak je nech!“

Vietnamské dívky se dál baví nahlas vietnamsky.

Jaký je cíl komunikace děvčat, které z češtiny přecházejí do jazyka, kterému ve třídě nikdo nerozumí? Co tím sledovaly? A co vadilo chlapci, který je okřikoval? Tento chlapec reagoval na jejich řeč podrážděně během náslechnů několikrát (situace se opakovala). Lze z toho usoudit, že ze strany dívek šlo o jeho *provokaci (snaha o vyvolání sporu?)*. Chtěly dívky *přitáhnout pozornost a odlišovat se*? Tohle by pro ně určitě byla nejjednodušší cesta. Ale možná si chtěly jen *sdělit něco*, čemu neměl nikdo jiný rozumět. Daný chlapec jim na to skočil (pokud chtěly přitáhnout pozornost). Vadilo mu, že jim nerozumí, že je něco jinak a chtěl, aby se jeho spolužačky přizpůsobily většině. Další spolužák, který seděl vedle tohoto chlapce, se naopak dívek *zastával a argumentoval* na jejich obranu. Nejspíš se snažil *vyhnout/předejít sporu*, o kterém věděl, že určitě přijde, na základě zkušenosti z dřívějších hodin.

Díky této situaci jsem tedy zaznamenala několik možných cílů komunikace dětí, které jsou vyznačené *kurzívou*: *provokace (snaha o vyvolání sporu)*, *přitáhnutí pozornosti*, *snaha odlišovat se od ostatních*, *něco sdělit*, *zastávat se někoho a argumentovat v jeho prospěch*, *vyhnout se/předejít sporu*. Další cíle komunikace, které lze v rámci vyučování sledovat: *výměna názorů, rada, získání určitého postavení ve skupině*.

### **3.4. Obsah komunikace**

Obsah komunikace neboli o čem děti nejčastěji mluvily. Tomu se dopodrobna věnuji níže, kde vymezuji čtyři oblasti, které mne zaujaly:

#### **3.4.1. Rozhovory, které se nejčastěji opakovaly**

Aktuální témata, která zajímají děti a ty se k nim vracejí. Vymezila jsem hlavní body: TECHNOLOGIE, VZTAHY a KRÁSA.

TECHNOLOGIE je ovšem široký pojem, proto jsem pod něj zařadila: POČÍTAČE jako velikou skupinu, pod kterou následně spadá internet (celkově, facebook, youtube), hry, technika, dále FILM, TELEVIZE a do jisté míry by sem mohla spadat i HUDBA. Také hry na playstationu a mobilu.

Chlapce i děvčata celkově zajímal internet – jednotlivé webové stránky, které si navzájem doporučovali (youtube ve spojitosti i s hudbou), facebook, jako poměrně nový fenomén, o němž se bavili, co si s kým psali, kdy, co to pro ně znamená, kdo má jakou fotku, dokonce se jednou vyskytl tento rozhovor: „Víš proč je facebook modro-bílejší? Protože ten chlap, co ho vymyslel, vidí černobíle, nevidí barvy, proto je to jen dvoubarevný.“ (chlapec, 13 let). Tento rozhovor mi připadal zajímavý hlavně proto, že se děti zajímaly o facebook nejen z pohledu komunikační sítě, ale i o jeho vznik. Ovšem je to, co chlapec někde slyšel, pravda? Skutečně „ten chlap, co ho vymyslel“ vidí černobíle? Jak se jmenuje a odkud pochází (v jaké zemi byl facebook první a jak se pak rozšířil dál)? Jak k té myšlence došel a co jí předcházelo? Co je na facebooku dobré a jaké má negativní stránky? To všechno jsou otázky, o kterých by děti se zájmem diskutovaly, protože právě facebook je dnes to, co vyplňuje jejich odpoledne. Ovšem, jak to vztáhnout k výtvarné výchově? Šel by facebook ztvárnit jinými barvami? A jak by vypadal? Jak by vypadal, kdyby byl více barevný? Dal by se vymyslet nějak lépe? A co zkusit navrhnout svojí vlastní stránku? Co bych na ní chtěl mít?

Hry, technika a víceméně i FILM byly zajímavá témata, která jsem nejčastěji zachytila u chlapců, ačkoli nemohu tvrdit, že by se děvčata o film nebo hry na počítači nezajímala vůbec. Hry – kdo zná jakou hru, kam až v ní dospěl, jaká ta hra byla (hodnocení), co by na ní popřípadě vylepšili, popis hry pro někoho, kdo ji neznal. Podobně se bavili i o filmech – kdo zná jaký film, o čem byl (a to i s názornou ukázkou jednotlivých scén, hlášky z filmu, hodnocení), jestli je přehnaný nebo reálný, dobrý, „hustý, blbý“.

Zejména důležité pro mne byly rozhovory vztahující se k výtvarné výchově. Proto jsem se na téma film poměrně zaměřila a vyhledávala ho v rozhovorech dětí. Chlapci, kteří každou hodinu rozebírali filmy, se mnohdy zastavili a pokud jim cokoliv daný film připomnělo, dokázali se o tom bavit znovu a znovu. Mnohdy i na zadané téma kreslili scény z filmu a hlavního hrdinu. Proto si myslím, že je pro učitele i znalost současné kinematografie obohacující. Dokáže se pak lépe orientovat a může s žákem diskutovat nebo ho vzdělat v oblasti filmu (filmových triků, animace). Zachytila jsem rozhovor dvou chlapců, kteří polemizovali o tom, jak hlavní hrdina filmu v jedné scéně vyletěl do vzduchu. Chlapec, který danou scénu popisoval jí zároveň i předváděl (skákal ze židle),



spolužák mu však odporoval, že to není možné: Michal (chlapec, 13 let): „On tam vyletěl, skočil a udělal takhle – fúúú“, Jirka (chlapec, 12 let): „Ty vole, né asi, to by se zabil“, Michal: „No, asi měl malý rozpětí“, Jirka: „Spíš byl těžký.“ Co je ve filmu realita a co fikce? Co je to filmový trik, animace? Jak se dá ve filmu použít? Využívají se ještě kaskadéři nebo se filmy spíše upravují počítačem? Kdo používal filmové triky mezi prvními? Viděl jsi nějaký jeho film? Jak se liší od dnešních filmů? Dokázal bys nějaký takový trik vymyslet? S dětmi by bylo možné udělat krátkou animaci, třeba na téma bojů – které zejména chlapce tolik zajímaly a ukázat si, co je a co není možné.

Poslední pojem technika myslím ve smyslu, když se chlapci začali bavit o „odborných“ znalostech PC. Příklad: David (chlapec, 13let): „Vzdušná úprava, to bylo rozložený komplet, já čuměl, co jsem to s tím udělal, tam bylo 100 chyb, tak jsem koupil za 200 Kč novou základovku, není sice úplně nová, ale stačí. Pak jsem viděl novou základovku, ale neměl jsem na ní.“ V určitém věku začíná děti zajímat i to, co je pod povrchem věcí. Chtějí být součástí, chtějí se na základě rozkladu těchto věcí přesvědčit, co se pod jejich ochrannou vrstvou skutečně skrývá. Rodiče z toho většinou nejsou nadšení, a to z toho důvodu, že dítě věc sice rozebere, ale pak už je problém dát jí dohromady. Sama mám tuto zkušenost s o rok mladším bratrem. Ať to byl počítač, klávesnice, kolo, nebo cokoli – všude chyběl minimálně jeden šroubek. Dodnes se musím pousmát, když si na to vzpomenu a matka říká: „ten, co našel, to rozmontoval!“ Sice, ačkoli z toho bylo v rodině vždycky dusno, myslím, že to pro něj smysl mělo. Kdykoli potřebuji opravit počítač, kolo, auto (samozřejmě jednoduché opravy) vím, na koho se obrátit. Tím, že věci rozebral a nahlédl pod jejich povrch, si dokázal představit, jak tato „základovka“, o které se mohl dočíst na internetu, slyšet o ní v televizi, ve škole, vypadá a kde je umístěna. Díky tomuto rozhovoru, kdy jeden chlapec popisoval druhému, co se mu s počítačem stalo a jak to opravil, jsem si na tuto zkušenost z dětství vzpomněla a napadlo mě, že by se to dalo také ve výtvarné výchově využít. Možná by nebylo ideální dětem zadávat, aby si tyto komponenty přinesly z domu, spíše bych se po škole zeptala technika, zda nemá staré součástky z počítače. Děti by mohly zkusit poznat, z jakého přístroje dané součástky jsou. Ukázala bych jim různé přístupy umělců, kteří pracují s netradičním materiálem a jak se tyto přístupy v rámci historie posouvaly (Francis Picabia maluje strojky, Jean Tinguely je už

sestavuje ze skutečných součástí, strojky jsou iracionální, fungující, vydávají nejrůznější zvuky – nejen ty, které jsou pro stroje typické, v České republice sestavuje sochy z nejrůznějších součástí Karel Nepraš, kterého uvádím v další části práce). A pak by mohly z vybraných součástí zkusit postavit obraz, koláž, sochu. Tímto úkolem děti poznají vnitřní svět počítače (nebo jiných technologií), které je zajímají, zároveň poznají díla umělců, kterými se mohou inspirovat a v neposlední řadě zjistí, že umění a tak i výtvarná výchova má široké možnosti práce s materiálem. Další nápady a návrhy, jak pracovat s tímto tématem jsem našla v knize Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia<sup>9</sup>, kde je od strany 77 věnovaná celá kapitola na téma „STROJ“.

Co děti dále zajímalo, byla TELEVIZE – již zmíněné filmy, ale také zprávy, aktuality (přehled zejména o hudbě). Příklad: Michal (chlapec, 13 let): „Se mohl nechat předělat jako Jackson (...) Má tři děti, jedno starší, jedno (...)“, Kačka (dívka, 12let): „On se zabil?“ Michal: „On ho doktor zabil, on ho předávkoval, ten doktor dostal snad 16 let.“ Dále různé soutěže – debata například o Superstar, Talentmanii: Lucka (dívka, 12 let) „To vyhrála Janečková“, Tereza (dívka, 13let): „Janečková?“, Lucka: „No, ten operní zpěv (...) Lálálá“.

V hodinách měli žáci povoleno poslouchat muziku v MP3 přehrávači, takže si často vyměňovali názory, jakou hudbu kdo poslouchá, nebo také poslouchali HUDBU napůl a vzájemně jí hodnotili: Lukáš (chlapec, 13 let): „To je nejlepší písnička tohle“, Michal (chlapec, 13 let): „Co?“, Lukáš: „No, tak ona je docela trapná, ale má dobrý části.“ (Často měnili své názory pod vlivem druhých).

Další „veliké“ téma byly VZTAHY – K OPAČNÉMU POHLAVÍ, KAMARÁDSTVÍ, RODINA. Sympatie K OPAČNÉMU POHLAVÍ rozebírala zejména děvčata. U těch to bylo v podstatě „hlavní“ téma každé hodiny. Děvčata se bavila o již zmíněném facebooku (jaký kluk jim napsal a co). Rozebírala, kdo se jim líbí a navzájem dotyčného hodnotila, pokud ho všechny znaly. U chlapců se toto téma vyskytovalo méně, avšak přeci. A to také ve vztahu k internetu: Patrik (chlapec, 13 let): „Já se asi seznámím s jednou holkou přes net, mě to hrozně baví tohle“, Tomáš (chlapec, 12 let): „Seznamování přes net?“, Patrik: „Ona

---

<sup>9</sup> FULKOVÁ, M. a kol.: Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia. Fortuna: Praha 1997. ISBN: 80-7168-382-5

po mě jede jedna holka, ani sem jí neviděl“, Tomáš: „Pak tam takovej šedesátiletej dědek, takovej pedofil, hahaha. Jak se jmenuje?“, Patrik: „Aneta.“

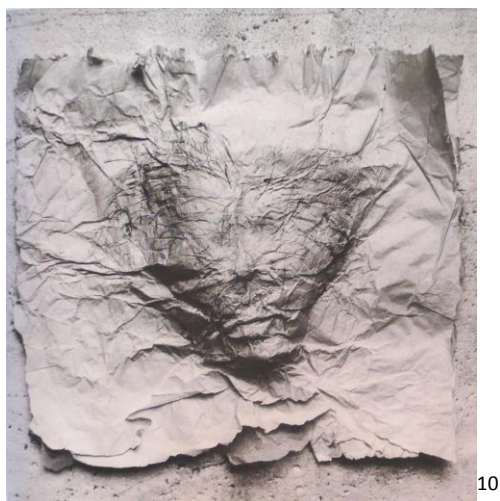
Ve vztahu k druhému pohlaví je trápilo také téma, které jsem shrnula pod bod: KRÁSA. Děvčata hodnotila své oblečení, vlasy, bavila se o kosmetice, komu to sluší, jak by chtěla vypadat. Příklad: Lucka (dívka, 12 let): „Tahle košile je fakt pěkná, taky bych podobnou brala.“ Chlapce tato oblast tolik netrápila, nebo spíš se o tom nebavili otevřeně, zato probírali, kdo má větší sílu, jaké má svaly, jestli chodí posilovat, a jak se dá posilovat třeba doma. Příklad: Patrik (chlapec, 13 let): „Já jsem teďka cvičil powerball. To je takový, jak se to roztočí (...) s tím takhle točíš jak debil (...) ono to má asi kilo, ale když se to roztočí, tak to má asi 10 kilo, to je kulička a v ní je ještě jedna kulička a čím víc se to točí, tím to má větší odpor a je to těžší.“

Ovšem, co je to krása a jak tento pojem definovat? Vždyť je vlastně velmi subjektivní, pro každého může být krásné něco jiného. V dnešní kultuře, tak, jak nám to předkládá reklama a její modelky, je nejspíš „ideálem krásy“ vysoká, štíhlá dívka, která má plné rty, dlouhé nohy, svůdné oči. Mezi muži to nejspíše bude urostlý muž s širokým úsměvem. S podobnými typy se setkáváme v časopisech, na billboardech, v televizi při vyhlášení „nejkrásnější dívky roku“. Nebo tomu tak není? Z různých časopisů, novin a dalších tiskovin bych zkusila nechat děti vybrat a vystříhat dívky/chlapce, které by ony považovaly za „krásné.“ Z toho by mohly zkusit udělat koláž. Já bych průřezem umění vybrala obrazy, které také reprezentují „ideál krásy.“ V průběhu historie se tento ideál proměňoval, jak? A v čem se naopak dřívější ideály shodují s dnešní dobou? Postavení vybraných historických obrazů vedle koláží z dnešní doby by nám mohlo posloužit k zodpovězení těchto otázek. A co je to „vnitřní krása člověka“? Jak ji děti chápou? O vnější a vnitřní kráse by se s nimi dalo polemizovat. Mohlo by být zajímavé zjistit, co děti považují za „ideál krásy“, proto bych jim nejspíš zkusila zadat práci na téma: nakresli, jak si představuješ nejkrásnější dívku/chlapce nebo nakresli, jak bys sama/sám chtěl vypadat. Obrázky by se pak mohly vyvěsit na nástěnku nebo někam, kde byly u sebe, a hledala bych s dětmi shodné znaky.

Dále se v rámci kategorie VZTAHY objevily pojmy KAMARÁDSTVÍ A RODINA. Kamarádství bylo spíše zřetelné (kdo s kým seděl, koho upřednostňoval, „nepřítele“

dokázali pomlouvat, posmívat se mu, narážet na něj tak, aby to slyšel při nenápadné konverzaci mezi sebou). Dále děti rozebíraly rodinné vztahy (zejména sourozence).

Mezilidské vztahy jsou velice zajímavé téma. Vztahy v rodině, ve škole, ve volnočasových aktivitách. Asi pro každého jsou důležité. Jaké mají mezi sebou vztahy děti ve třídě? Jak berou paní učitelku? A jaké mají vztahy v rodině? Kdo má kolik sourozenců? Jsou sourozenci mladší, starší a jak spolu vycházejí? Jakého mají nejlepšího kamaráda a jaký k němu mají vztah? Jsou raději v kolektivu, nebo samy? Pro tento bod mi připadal inspirativní úkol od Věry Roeselové s názvem Já a moji kamarádi: „*Výběr učitele: autoportrét podle zrcadla, vlastní nebo kamarádova podobizna otištěná do měkkého papíru nebo do alobalu, silueta tváře a barevná charakteristika povahy, výrazný kontrast světla a stínu, vymodelování reliéfní tvář v hlíně atd.*“ (ROESELOVÁ, 2000, str. 118) „*Tvář je okno, jímž lze nahlédnout do nitra lidského srdce.*“ (SMITH, 1994, str. 72) Nakreslením siluety tváře kamaráda s barevnou charakteristikou jeho povahy, nutí žáka k zamyšlení nad tím, jaký jeho kamarád je. Čeho si na něm váží? Co mu naopak vadí? Inspirativně také působí bod „*vlastní nebo kamarádova podobizna otištěná do měkkého papíru nebo do alobalu.*“ Ačkoli vím, že je to otisk mé tváře, nemusí mi být zcela podobný. Co se mi na něm líbí? Nebo se mi na něm nelíbí nic? Jsem to skutečně já? Tento úkol mi evokoval dílo Adrieny Šimotové s názvem Tvář, které bylo nejspíše vytvořeno na podobném principu.



Obr. 5: A. Šimotová, Tvář, 1989, 45 x 50 x 4 cm

<sup>10</sup> Vlastní foto (HVÍŽDALA, 2005, str. 29)

### 3.4.2. Rozhovory, které se vyskytovaly méně často (nebo pouze jednou)

Pavel Říčan uvádí, že *„Pubescenti milují tajemství a hru na tajemství. (...) Přitahuje je šero, jeskyně, táborák, romantika, skupinové symboly, kterým rozumí jen zasvěcení.“* (ŘÍČAN, 1990 str. 190) S podobným obsahem jsem se setkala také v této třídě. V jednom rozhovoru, který jsem zachytila mezi dívkami, zaznělo: „S kamarádkou jsme si udělaly takový znaky a podle toho si dopisovaly, aby to nikdo nepřečetl, akorát to zabralo moc času.“ (dívky, 13 let) Tento moment mi přijde inspirativní v tom, že se zjevně jedná o téma, které děti zajímá a baví – tvorba tajemných znaků, kryptogramů a šifer. Tímto už se také zabývala Věra Roeselová v knize *Námět ve výtvarné výchově*. Úkol s názvem *„Písmo jako základ psané komunikace“* byl popsán takto: *„Vlastní volba žáka: uzlové, piktogram, slabičné, hláskové, abeceda, tajné písmo, šifry – k motivaci lze využít povídku R. Kiplinga: Jak byl napsán první dopis, rozpracování neznámého písma je nutné doplnit překladem celého textu do českého jazyka. Kresba tužkou nebo kombinované techniky, formát A4 až A2 na výšku podle zvolené techniky.“* (ROESELOVÁ, 2000, str. 145) Zdá se mi, že je to vhodné téma pro výuku výtvarné výchovy, dále by bylo možné žáky naučit něco o vývoji písma. Navíc je písmo nebo nějaké tajemné znaky, které si děti vymyslí, vlastně prostředek umožňující komunikaci.

Také jsem několikrát postřehla rozhovor, kdy si skupinka chlapců pokládala hádanky/otázky a uvažovali nad tím, co by bylo, kdyby. Lukáš (chlapec, 13 let): „Co bys dělal, kdybys měl milion?“ Lukáš položil tuto otázku a zbytek skupinky, u jeho stolu, začal snít: „Koupil bych auto“, „Já ňákou pořádnou bouchačku.“ (chlapci, 13let) I na toto téma by se dala vytvořit výtvarná práce. Chlapci by mohli nakreslit sami sebe a své zázemí, co teď mají. Na průsvitný papír („pauzák“) by přes tento obrázek přikreslili, co by chtěli mít. Co jim chybí? Co by si tam doplnili, kdyby ten milion vyhráli? V závěru by mohli obrázky porovnat. Proč ty by sis koupil auto? Kam bys s ním jel? Někam k moři nebo raději na hory? A co ty bys dělal s „bouchačkou“? Stejně tak by mohli nakreslit sebe, jak se vidí teď a jak by se viděli, kdyby měli peníze. Jak by vypadali, kdyby naopak peníze neměli žádné?

### **3.4.3. Situace, ke které během některých hodin došlo**

Pro tento bod jsem vybrala jednu situaci, která se během náslechnů opakovala, nazvala jsem jí KULTURNÍ ROZPOR. Vzhledem k tomu, že ji zmiňuji i cituji již jednou v této kapitole (bod 3. 3.), jsem se rozhodla celý její popis a didaktické využití vložit do příloh (příloha 8).

### **3.4.4. Rozhovory vztahující se k hodině výtvarné výchovy**

V poslední fázi jsem sledovala rozhovory vztahující se nějakým způsobem k hodině a paní učitelce. Často se objevovaly ASOCIACE – k tématu, které paní učitelka zadávala. Příklad: SOUTĚŽ: ŽIVOT SE ZVÍŘATY – „Nakreslete oblíbené zvíře, může to být zvíře z knih, filmů, safari, zoo. Za týden musíte práce odevzdat a pošleme je do soutěže, technika je libovolná a formát A3“ (zadání paní učitelky). Děti na to reagovaly takto: Tomáš (chlapec, 12 let): „Hele zvířata z knih (...). Štěpáne, viděl jsi (...), jak tam byli ty (...).“, Štěpán (chlapec, 13 let): „Jo! A nebo ty žížaly!“, Tomáš: „To namaluj vole. Prej, našli jsme vraha, proto pro něj máme hostinu za to, že to byla pěkná hra.“ Mezitím, co učitelka zadává téma, vysvětluje podmínky soutěže a ukazuje obrázky zvířat, chlapci si vzpomněli na nějaký film, citují z něj oblíbené hlášky a inspirují se v tom, co budou dál kreslit. Také se vyskytovaly asociace k tomu, co žáci momentálně tvořili. Zaznamenala jsem rozhovor dvou chlapců, kteří společně malovali mapu světa: Michal (chlapec, 13 let): „Tady je Francie – Franc, Švýcarsko, Bulharsko, kde je Španělsko?“, Jirka (chlapec, 13 let): „Vypadá jak hovno“, Michal: „Nejhezčí je Island, to vypadá jak ovce, koukej, tady má nohy, tělo“, Jirka: „Já bych řekl, že spíš bejk, tady má nohy, rohy“, Michal: „Každý vidí něco jinýho. Nebo Aladin.“ Jirka: „Ty jsi pako, prej Aladin.“ (smích)

S učitelkou se žáci bavili o výtvarné výchově, o postupech: „Jak mám tohle udělat? Co, když to přilepím takhle?“ Paní učitelka jim radila a pomáhala. Ale bavili se s ní také o osobních věcech, nejčastěji o tom, co kdo dělá ve volném čase. Zaznamenala jsem jeden rozhovor s žákem, který nevěděl, co nakreslit (P. U. – paní učitelka; Ž – žák):

P. U.: „Tak kresli, co tě zajímá, jaký máš koníčky?“

Ž: „Žádný.“

P. U.: „A co děláš po škole?“

Ž: „Úkoly.“

P. U.: „A pak jdeš spát?“

Ž: „Jo.“

P. U.: „Ty nekoukáš na televizi?“

Ž: „Občas.“

P. U.: „A počítač?“

Ž: „Občas.“

P. U.: „A co hraješ na počítači?“

Ž: „Nic, tam dělám ty úkoly“

P. U.: „A chodíš ven?“

Ž: „Jo.“

P. U.: „Co tam děláš?“

Ž: „Střílím z luku.“

P. U.: „Vidíš, tak nakresli luk nebo terč.“

Ž: „Chodím střílet sám.“

S tímto rozhovorem dále paní učitelka pracovala. Na základě toho, co jí žák sdělil („střílím z luku“), spolu vymysleli, že se v jeho práci luk nějakým způsobem objeví. Žák poté kreslil fantaskní krajinu na téma filmu Avatar, v níž se vyskytovali bojovníci s luky. Luk a terč se následně objevoval i v jeho dalších výkresech.

Dále jsem zaznamenala, zájem dětí o paní učitelku. Učitelka: „Za týden máte prázdniny, teď ještě prázdniny nejsou. Děti: „To už je příští týden? Jupí! Paní učitelko, těšíte se na prázdniny?“

## 4. Výtvarná část a didaktika

### 4.1. Rozhovor ve výtvarném umění

#### 4.1.1. Komunikace a umění

*„Lidé spolu komunikují obvykle pomocí mateřského jazyka. Mezilidské dorozumívání se tím však nevyčerpává. Člověk má totiž k dispozici ještě jiné komunikační prostředky, mezi něž patří také umění.“* (KULKA, 2008, str. 26) Umění pokládáme za specifický typ mezilidského dorozumívání, jehož prostřednictvím si člověk osvojuje svět a sdílí jej spolu s jinými.

To, že v umění dochází také ke komunikaci, protože umělecké dílo je jednota tvorby a recepcce (přijmu), takže vlastně míním komunikaci mezi umělcem a vnímatelem skrze dílo, jsem zmínila a dopodrobna rozebrala v rámci uměleckého diskursu (viz příloha 7). Nyní se pokusím o další náhled na téma komunikace a umění.

Ve všech historických obdobích se vyskytuje potřeba člověka vyjádřit sebe sama, věčné úsilí umělců najít nejvěrnější způsob vyjádření toho, co cítí. *„Historie se nikdy nezastavuje. Každé období má své chvíle štěstí i smůly a svůj vlastní charakter. Lidstvo se mění a spolu s ním se mění i citění a způsob myšlení, čímž se vše stává relativní. Výsledkem je, že při pohledu na historii jako celek vidíme, jak každé období a každá situace vytvářejí vlastní způsob vyjadřování a vlastní styl. V každém období převáděli malíři své vnímání světa prostřednictvím obrazů do svého vlastního jazyka. Pochopení toho, jak lze tuto řeč kteréhokoli díla přeložit, je tím, co dává umění smysl a co divákovi umožňuje nahlédnout do vnitřního světa umělce.“* (VIGUÉ, 2004, str. 20) Tedy k tomu, aby divák mohl umělecké dílo dostatečně pochopit, musí se do něho ponořit, zapojit se. *„Malba prostě nikdy není neosobním netečným objektem, který se vynořil odtud a mimo jakékoliv souvislosti. Vyjadřuje mnohem více než pouze to, co vidí oči diváka. Za její hmotnou podobou nacházíme celý složitý svět vyjádřený skrytým jazykem, jenž musíme nejprve dešifrovat, abychom umělecké dílo pochopili ve všech jeho rozměrech.“* (VIGUÉ, 2004, str. 5) S tím se setkáváme zejména v umění 20. století. Pokud divák zůstává pasivní, nemůže, a nejspíš



ani nechce dílo dostatečně pochopit. Umělci druhé poloviny 20. století se snaží o stále větší zapojení diváka, přiblížení se mu (nebo se dokonce divák stává spoluautorem, zasahuje do jeho chodu – happening). Umění také vyžaduje stále „náročnější přístup od vnímatele – při vnímání díla je nutná jeho aktivita, má-li existovat komunikace mezi ním a autorem.“ (LYNTON, 1981, str. 182) Pokud nedochází k aktivitě diváka, zůstává dílo často nepochopeno. I při běžné mezilidské komunikaci je nutné zamyšlení, předání svých zkušeností, fantazie k tomu, aby lidé pochopili jeden druhého. Proč by tomu tak nemohlo být v umění? Mezi divákem a uměleckým dílem vzniká také určitý dialog na základě divákových zkušeností, s kterými před dílo předstupuje. Mnozí lidé však na tento dialog nechtějí přistoupit. Odvolávají se na staré mistry a nedokážou pochopit, co jim moderní umělec chce sdělit. Jak by mohli, když pro to, aby dílo pochopili, nedělají vůbec nic. „Zatímco nikoho nezarazí nový technický vynález, a aniž by chápal vědeckou podstatu jeho konstrukce, užívá ho zcela samozřejmě, hodně lidí se pozastavuje nad novým výtvarným pohledem a odsoudí ho jako něco nesmyslného. Málokdo se pokusí soustředit se a pochopit. Umělec usiluje o proniknutí k podstatě zobrazovaného, o postižení vnitřní harmonie, a proto výtvarné dílo vypovídá více pravdy než skutečnost sama. Umělecké dílo tak zobrazuje spíše lidskou duši než skutečnost samu.“ (BAUER, 2002, str. 275)

Umění mělo v průběhu historie různé funkce, dnes můžeme sledovat s jistým nadhledem jeho vývoj a historické souvislosti dané doby – vydává svědectví o životě, myšlení, cítění a kultuře tehdejších lidí. Člověk by však měl vyhledávat i díla současná, protože právě v nich nachází svoje vlastní myšlenky, svoje problémy, jež přináší naše složitá a rozporuplná doba.

#### **4.1.2. Umělci zabývající se pojmem – dialog**

V tomto bodě jsem se zaměřila zejména na současné české umělce a umělce dvacátého století. Zjistila jsem, že se poměrně často zabývají pojmem dialog. Proč zrovna tímto pojmem? Proč neužívají termín „rozhovor“? Na tyto otázky jsem se již pokusila odpovědět ve druhé kapitole. Bohužel se mi žádná konečně platná odpověď nevyskytla, a tak lze jen polemizovat.

Jako prvního autora, kterým bych se tu chtěla více zabývat, jsem vybrala *Jana Švankmajera*.

Jan Švankmajer patří mezi přední české filmové tvůrce, výtvarníky a animátory. Jeho díla jsou známá po celém světě, zvláště v Japonsku a USA se těší velké oblibě. V roce 1970 se společně s manželkou Evou stávají členy Surrealistické skupiny<sup>11</sup>.

*„Jsem přesvědčen, že černý a objektivní humor, mystifikace a cynismus fantazie jsou adekvátní prostředky k vyjádření současného světa a života.“* (Jan Švankmajer in HŮLA, 2001, str. 102)

*„Není třeba s každým hovořit. A přesto dialog je vděčné téma nejen pro film. Zvláště neverbální dialog. Bojím se lidí, některých věcí, tmy a mluveného slova. Dialog lze vést: jazykem, pohledem, gestem, dotekem, vůní i chutí. Např. místo výměny slov se navzájem lízat. Z toho, co označujeme jako konvenční dialog, je stejně nejzajímavější a nejdůležitější představa, která stojí za banalitou slov. To podstatné se totiž nevyslovuje. Ani to nejde. Lidská řeč je totiž příliš chudá na vyjádření hlubších citů, jako jsou láska, hrůza, radost, smutek, zuřivost, znechucení. A tak „čistý“ dialog bez „obrazu“ je vlastně mrzák. Vždy jsem se mu vyhýbal a přistupoval na něj jen z donucení. Je třeba snad jen dodat, že monolog na tom není o nic lépe.“* (ŠVANKMAJEROVÁ, 1997, str. 157) K tomu, aby Švankmajer dokonale vyjádřil způsoby lidského chování a možnosti, kam až může dialog zajít, nepotřebuje mnohdy jediné slovo, což dokazuje film MOŽNOSTI DIALOGU.

---

<sup>11</sup> „Surrealisté se vždy vymezovali jako specifická kolektiva, jako otevřené společenství, kde vzájemné tvůrčí či myšlenkové inspirace, doprovázené přirozeným rozvojem osobních sympatií a antipatií, vytvářely životodárné prostředí nikdy nekončícího experimentu. Kolem roku 1970 se E. Švankmajerová a J. Švankmajer sbližují s Vratislavem Effenbergerem a nově se formujícím okruhem československých surrealistů. Byl to zejména básník a teoretik Vratislav Effenberger, kdo rovněž vlastní tvůrčí i teoretickou prací vymezoval a nově formoval zdejší surrealistickou aktivitu. (...) Imaginativní fenomény jako hra, sen, poezie, humor, erotismus, atd. byly a doposud jsou předmětem cíleného skupinového zájmu. (...) Nutno chápat mnohorozměrnost a mnohoúrovňovost surrealistických výrazových postupů: Jan Švankmajer natáčí animované i hrané filmy, je grafikem, autorem koláží, věnuje se tvorbě keramiky, loutek i sestavování surrealistických objektů či třeba tzv. básní-objektů, píše básnické a mystifikační texty. Tato univerzalita výrazu, jež by měla v surrealistickém smyslu odrážet úsilí o univerzalitu myšlení, ignoruje stejně tak žánry jako estetické aspirace, a přesto – nebo právě proto – vytváří nový, neopakovatelný kontext, umožňující vznik díla nezvyklé autenticity a působivosti.“ (ŠVANKMAJEROVÁ, 1997, str. 10 – 15) Čeští a slovenští surrealisté: „Jan Švankmajer, Eva Švankmajerová, Martin Stejskal, František Dryje, Albert Marenčin, Bruno Solařík, Roman Telerovský, Jakub Effenberger, Alena Nádvorníková, Ivo Purš.“ (Analogon. In: Wikipedia [online]. 2001 [cit. 2012-03-07]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Analogon>).

Dvanáctiminutový film z roku 1982 je složen ze tří animovaných příběhů: Dialog věčný, Dialog vášnivý a Dialog vyčerpávající. Podstatou Dialogů je vyjádření různých druhů mezilidské komunikace:

„Dialog věčný“ – hlavy, které vznikly inspirací tvorbou Giuseppe Arcimbolda, se navzájem pojídají (rozkrájení, rozdrcení) a z nich následně vznikají další hlavy z jemnějších součástí. Z nichž nakonec vzniknou hlavy hliněné. Každá komunikace (dialog s druhou osobou) člověka přetváří. Jedinec mění nebo utvrzuje své zásady na základě rozmluvy s druhým. Naše okolí nás silně ovlivňuje, i když si to možná nechceme připustit. Podle toho, s kým jsme v kontaktu, také měníme naše názory a možná se z nás stává i jiná bytost. I takto by se dal číst „věčný dialog“ Jana Švankmajera. Jako komunikace, která je téměř nekonečná a neustále přetváří člověka.



12

Obr. 6: J. Švankmajer, Možnosti dialogu: Věčný dialog, 1982, film

„Dialog vášnivý“ – dvě hliněné figuríny, které spolu vytvářejí vášnivý dialog. Co si pod tím pojmem představíme? Ano, vášně je často spojena se sexualitou, ale pozor – vášnivý dialog může být také vášnivá hádka, při níž dochází stejně tak k zapojení citů a propojení s druhým člověkem, jako při vášnivém sexuálním dialogu. To Jan Švankmajer znázorňuje propojením obou postav a následným splynutím do jedné neklidně se formující masy.

---

<sup>12</sup> Dimensions of dialogue. In: [www.icoessentials.org.uk](http://www.icoessentials.org.uk) [online]. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.icoessentials.org.uk/film/dimensions-of-dialogue>



13



14

Obr. 7 – 8: J. Švankmajer, Možnosti dialogu: Sexuální dialog a hádka, 1982, film

„Dialog vyčerpávající“ – už se Vám někdy stalo, že pro Vás byl dialog s někým vyčerpávající? Čím to bylo? Často to může být třeba nedorozuměním, nepochopením. Musíte danou věc opakovat, ale druhý ji stále nemůže pochopit. Po nějaké době to může být opravdu vyčerpávající. Takto já čtu poslední dialog Jana Švankmajera, kde můžeme sledovat dvě hlíněné hlavy, které proti sobě vysunují různé objekty (zubní kartáček a zubní pastu, chléb a máslo) z pusy na jazyku, čímž tvoří kombinace, zprvu „logické“ (pasta – na zubní kartáček, tkanička – na botu), ovšem později nesourodé (pasta – na botu), což vede k zničení hlav.



15



16

Obr. 9 – 10: J. Švankmajer, Možnosti dialogu: „Logické“ – pasta na zubní kartáček, nesourodé – tkanička a ořezávatko, 1982, film

<sup>13</sup> Jan Švankmajer: Krátké filmy / Short Anime + Subs. In: [www.igalerie.cz](http://www.igalerie.cz) [online]. 2012 [cit. 2012-02-22]. Dostupné z: <http://www.igalerie.cz/cs/video/animovane-filmy/694-jan-svankmajer-kratke-filmy-short-anime?start=1>

<sup>14</sup> Dimensions of dialogue. In: [www.icoessentials.org.uk](http://www.icoessentials.org.uk) [online]. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.icoessentials.org.uk/film/dimensions-of-dialogue>

<sup>15</sup> Dimensioni del dialogo. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: [http://it.wikipedia.org/wiki/Dimensioni\\_del\\_dialogo](http://it.wikipedia.org/wiki/Dimensioni_del_dialogo)

<sup>16</sup> Dimensions of Dialogue. In: [www.kratkyfilm.com](http://www.kratkyfilm.com) [online]. KRATKÝ FILM PRAHA, a.s., 2005 [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.kratkyfilm.com/catalogue/html/178.htm>

Jan Švankmajer vytvořil celou řadu objektů k tomuto tématu. Na níže uvedených reprodukcích jich několik uvádím:



17

Obr. 11: J. Švankmajer: Dialog na život a na smrt, 1996, objekt



18

Obr. 12: J. Švankmajer: Dialog s alopecií, 1996, objekt



19

Obr. 13: J. Švankmajer: Dialog taktilní, 1994, objekt

---

<sup>17</sup> Vědomí souvislostí: Český surrealismus a slovenský nadrealismus. In: Www.cesi.sk [online]. 2004 [cit. 2012-02-22]. Dostupné z: <http://www.cesi.sk/bes/07/05/75sur.htm>

<sup>18</sup> Vlastní foto (ŠVANKMAJEROVÁ, 1997, str. 161)

<sup>19</sup> Vlastní foto (ŠVANKMAJEROVÁ, 1997, str. 161)

Taktilní – nebo také dotykový, hmatový. Musí být dialog vždy pouze mluvený? Jak by probíhal takový taktilní dialog? Dialog pravé a levé ruky? Když si představíme, že saháme na něco se zavázanýma očima, nevíme, co to je, jen po hmatu cítíme, jestli je to slizké, hladké, hebké, příjemné, ostré, každá ruka sahá v daný okamžik trochu někam jinam a navzájem spolu vedou dialog o tom, jaké to je, aby dohromady vyvodily, o jaký předmět se jedná. Jan Švankmajer roku 1979 takový Dialog pravé a levé ruky sepsal do „taktilní básně“:

*„Dialog pravé a levé ruky (taktilní báseň):*

*Pravá ruka: Něco písečného struhadlového*

*Levá ruka: Něco kašovitého přilnavého*

*Pravá ruka: Něco ostře zařezávajícího se*

*Levá ruka: Něco bahnitého čvachtajícího*

*Pravá ruka: Náhle nadouvajícího se proti naší vůli, proti stisku naší ruky*

*Levá ruka: Něco poddajného měnícího tvar, libovolně formovatelného*

*Pravá ruka: Snad peří*

*Levá ruka: Náhle však ztuhlého v jedné z mezních forem*

*Pravá ruka: Chlad*

*Levá ruka: Něco, čeho se nemůžeme zbavit*

*Pravá ruka: Dotek vlastních prstů na vlastní dlani!“*

(ŠVANKMAJEROVÁ, 2001, str. 23)

Dalším zajímavým autorem, který ve své tvorbě zpracovává téma mezilidské komunikace, dialogu nebo rozhovoru je Karel Nepraš.

*„Železo patří od 7. století př. n. l. k základním materiálům, které člověk dovedl zpracovat i do podoby výtvarné. Koncem šedesátých a v sedmdesátých letech tohoto století prožívá železná plastika jednu ze svých renesancí. Umělci se vyznávali především ze svého vztahu k aktuálním bolestem světa, který je obklopoval. Byl to materiál, na kterém se markantně dala vyznačit destrukce, škleb, existenciální revolta.“* (SEVEROVÁ, 1990) S železem a jiným materiálem (trubky, dráty a další instalatérské díly) zacházel při své tvorbě český sochař a výtvarník žijící v letech 1932 – 2002. Byl nejvýznamnějším

představitelem absurdní grotesky v českém sochařství 60. let. Jeho figury jsou postaveny na výrazné expresivní deformaci a groteskní podobou se přibližují černému humoru. „Plastiky, stejně jako kresby, jsou jakýmsi nahlédnutím pod povrch, obrácením na rub. Umělec obnažuje skelet předmětů i korpusů, na povrch se dostávají spoje, švy, výztuže. Neprašovy plastiky, zároveň děsivé, zároveň groteskní, vyvolávají mrazení z nahlédnutí „za oponu“, z proniknutí pod slupku věcí, kde se skrývá studená kovová konstrukce.“ (NEUMANNOVÁ, 1990)

Karel Nepraš patří do skupiny Šmidrů.<sup>20</sup> „Šmidrové svou osobnost i osobitost vzájemně respektovali natolik, že i chápání a umělecké pojetí postav jimi samými vytvořené mythologie bylo zcela neortodoxní a individuální. Titulní hrdinka jejich stěžejního společného románu (a pravděpodobně nejoblíbenější šmidří postava vůbec) „Moroa“ je v dílech Karla Nepraše prezentována jako monstrum, jehož excentrická tělesnost, balancující na ostří předělu mezi hrůzou a směšností, mezi důstojností majestátu smrti a komičnem trapně záplatovaného vandraka, tvrdošíjně a vytrvale vzdoruje náporu okolí a uprostřed moderní civilizace si vyhrazuje nárok na svůj prostor, způsob „podivné existence“ i na zvláštní, těžko pochopitelné a pravděpodobně nepříliš laskavé vztahy se sobě podobnými (varianty Dialogů).“ (HALÍŘOVÁ, 1991) Soch této zvláštní bytosti „Moroi“ vzniklo hned několik, stejně tak jako soch na téma dialog. Ukázka Moroa:



21



22

Obr. 14 – 15: K. Nepraš: Moroa (I.), zvaná Berkciáda, 1965 – 66, socha a Moroa (II.), 1966, socha

<sup>20</sup> Skupina Šmidrů: „Název podle postavy policajta z loutkového divadla. Aktivita skupiny se objevuje od poloviny 50. let. Karel Nepraš, malíři Bedřich Dlouhý a Jaroslav Vožniak, hudební skladatel Rudolf Komorous byli hlavními členy.“ (HALÍŘOVÁ, 1991)

<sup>21</sup> Vlastní foto (HALÍŘOVÁ, 1991)

<sup>22</sup> Vlastní foto (HALÍŘOVÁ, 1991)



*„Při práci na hlavách loutek pro „Masku červené smrti“ (film) si sochař uvědomil, že červená barva tvar nedeformuje, nezploštuje, naopak podporuje jeho emanaci do prostoru. Teprve později poznal a potvrdil si, že v případě jeho plastik, koncipovaných jako monstrózní figury bez imitace skeletu a kůže, jejich absurdní tělesnost je držena pohromadě shluky šlahounů tuhých šlach či cév (zhotovených rovněž absurdně pracným způsobem obalování drátu jemnou tkaninou a následným zpevňováním lakem) a jejichž obnažená anatomie je tvořena nejrůznějšími užitými předměty a jejich částmi, červená barva značně posílí i složku výrazovou.“* (HALÍŘOVÁ, 1991) A to se povedlo. Červená barva skutečně umocňuje a vyvolává nepříjemné pocity. Zvýrazňuje dráty, trubky – jakožto cévy, šlachy. Divák už nemůže mít pochyby o tom, že před ním sedí postava bez kůže. Karel Nepraš říká: *„Červená členitou plastiku dobře podrží, zatímco ostatní barvy ji tak trochu požírají.“* (MACH, 1999, str. 30) Ukázka dialogy:

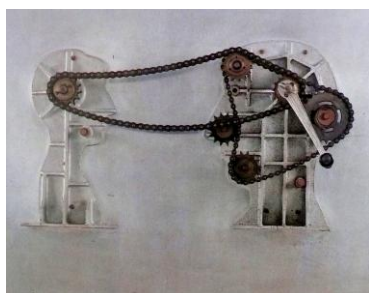


23



24

Obr. 16 – 17: K. Nepraš: Dialog, 1965, socha a Velký dialog, 1966, socha



25



26

Obr. 18 – 19: K. Nepraš: Větší domlouvá menšímu, 1967 – 70, socha a Dialog VI, 1989, socha, detail

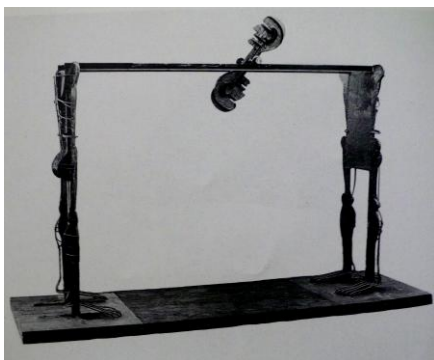
<sup>23</sup> Vlastní foto (HALÍŘOVÁ, 1991)

<sup>24</sup> Karel Nepraš. In: [www.osobnosti.net](http://www.osobnosti.net) [online]. 2008 [cit. 2012-01-20]. Dostupné z: <http://www.osobnosti.net/foto/k/karel-nepas/>

<sup>25</sup> Vlastní foto (HALÍŘOVÁ, 1991)

<sup>26</sup> Vlastní foto (HALÍŘOVÁ, 1991)





27



28

Obr. 20 – 21: K. Nepraš: Dialog IV, 1969 – 70, socha a Dialog, 1981, socha

„Smát se můžete jakkoliv, ale umění, i když je groteskní, je vážné.“ (MACH, 1999, str. 10 – 12) Neprašovy dialogy na mě nepůsobí nijak groteskně, spíš naopak. Když jsem viděla poprvé na vlastní oči jeho dílo Velký dialog ve Veletržním paláci, přímo jsem se zděsila. Ohromilo mě svojí velikostí, agresivní barevností a netradičním materiálem. Díky těmto prvkům se mi hned vybavili dva lidé stažení z kůže, kteří se snaží na něčem domluvit, ačkoli nemají ústa. K tomu jim poslouží trubky, jakési klaksony, které mají umístěné na hrudi. Jak by spolu asi komunikovali? Nejspíš by to nebyla řeč, na kterou jsme zvyklí, ale spíš řeč z jiného světa?

Do obrázků jsem zařadila mezi dialogy i dílo Větší domlouvá menšímu, které se dá také za určitý dialog považovat. Větší vysílá signály, které se následně menší snaží zpracovat a zpětnou vazbou odesílá zpět většímu. Každý z nás se určitě někdy cítil, jako ten menší, kterému větší neustále domlouvá – poučuje ho.

Dále mě zaujal mladý umělec *Tomáš Svoboda*, na jehož audioinstalaci s názvem Dialog jsem narazila zcela náhodou při prohlídce výstavy v Galerii hlavního města Prahy (Dům U Zlatého prstenu – výstava PO SAMETU, Současné české umění s přesahy do minulosti). Zaujal mne především zcela novým přístupem ke ztvárnění tohoto pojmu, než s jakým jsem se doposud setkala.

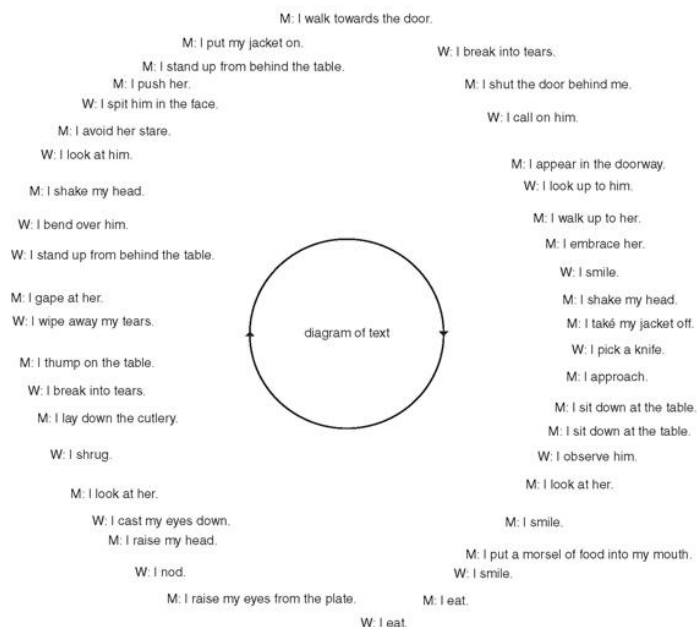
Narozený 1974. „Svobodův přístup se vyznačuje zájmem o možnosti komunikace, (de)formované na základě předem dané logiky. Často zkoumá nenarativní text a jeho

<sup>27</sup> Vlastní foto (HALÍŘOVÁ, 1991)

<sup>28</sup> Vlastní foto (MACH, 1999, str. 70)

*schopnost nést informaci (Černého 428, Brno-Praha, Kaiserstrasse), případně vztah mezi textem a obrazem (London Photo Album), ale nenechává stranou ani sociální témata, analýzu médií a rozličných komerčních informací (Nabídka reklamních ploch k pronájmu v soukromém bytě, Srdečné blahopřání, Prima vařečka, Difference). S tím souvisí Svobodův zájem o prostředí, v němž se pohybuje (Zrušená tiskárna), navázání kontaktu s obyvateli města (City Last Aid, Post-It) a otázky komunikace obecně (Telefony, You are not Alone).“<sup>29</sup>*

Na vlastní oči jsem měla možnost vidět (nebo spíše slyšet) již zmíněnou audionstalaci s názvem DIALOG, z roku 2009. Jde o dialog muže a ženy, který je zvukově zaznamenan, takže je slyšet už z vedlejší místnosti. Člověk přistoupí k popisce, na které je jméno umělce, název díla a hned vedle jakýsi „diagram textu“ (viz obr. 22).



30

Obr. 22: T. Svoboda: Dialog, 2009, audioinstalace

Tento diagram znázorňuje rozhovor muže a ženy. Ti popisují činnost, kterou právě vykonávají. Rozhovor se neustále opakuje a navazuje na sebe – je v jakési smyčce

<sup>29</sup> Tomáš Svoboda. In: [www.artlist.cz](http://www.artlist.cz) [online]. Centrum pro současné umění Praha, 2006-2011 [cit. 2012-01-20]. Dostupné z: <http://artlist.cz/?id=176>

<sup>30</sup> Dialogue. In: [www.tomassvoboda.eu](http://www.tomassvoboda.eu) [online]. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.tomassvoboda.eu/indexhibitv070e/index.php?/cv/>

(diagram je popsán anglicky, ovšem mluvený českým jazykem). Poté divák vstoupí za černý závěs (do „černé krabice“, jak říká Tomáš Svoboda), kde očekává nejspíš nějaké video, které bude na mluvené slovo a diagram navazovat – znázorňovat ho. Ovšem neuvidí nic. Pouze tmu. A tak divák může poslouchat a vytvářet si v hlavě svoje vlastní video toho, co právě poslouchá. Např.: (ž – žena, m – muž) m: „Vstupuji do dveří.“, ž: „Vzhlížím k němu.“, m: „Přicházím k ní.“ Mezi slovy jsou uměřené pauzy, aby divák stihl informaci zpracovat.<sup>31</sup>

V předchozím textu jsem popsala jednotlivé umělce, kteří nějakým způsobem pracují s pojmem dialog. Každý z nich ho ztvárňuje osobitým způsobem, což nám dává možnost sledovat široké spektrum uměleckých forem. Pokud se tedy objeví pojem dialog, nemusíme nutně kreslit dvě postavičky proti sobě, jak otevírají a zavírají ústa. Můžeme dialog převést i do jiného média (socha, video, báseň, audionstalace).

#### **4.1.3. Jak se dál může pojem dialog vyskytovat v umění?**

V umění se pojem dialog vyskytuje také na pomezí konfrontace, např. různých generací: mezigenerační dialog. S tím mimo jiné pracuje mladý český umělec Dominik Lang nebo se tento pojem vyskytl na výstavě Petra Nikla: Dialog s maminkou (bližší popis viz příloha 4).

#### **4.2. Popis mé výtvarné práce**

Hlavní otázka, kterou jsem se zabývala, zní: „jak výtvarně vyjádřit rozhovor?“ Tato otázka mi od počátku nebyla zcela jasná. Zpracovávala jsem ji paralelně se studiem materiálů k bakalářské práci. Proto má několik fází, stejně tak, jako vznikala tato práce a jak se třídil nasbíraný materiál. Také jsem se snažila téma rozvinout a posunout do více médií tak, aby se dalo plně využít v didaktické části, kterou jsem navrhovala stejně, jako jsem sama k tématu přistupovala. K tomu, abych mohla zkoumat obsahy žákovských rozhovorů, jsem si nejprve musela ujasnit, co to vlastně komunikace je a co pro mě znamená. Co znamená pro ostatní?

---

<sup>31</sup> Zvuková ukázka: <http://www.tomassvoboda.eu/indexhibitv070e/index.php?/cv/>

Komunikace je pro mne velice podstatná. Nepotkala jsem nikoho, pro koho by podstatná nebyla. Díky ní dochází k socializaci člověka, k určitému začlenění. Toto začlenění je stejně tak důležité jako vzduch, který dýchám. Nedovedu si představit žít na okraji společnosti. Žít sama. Žít s pocitem, že se nemám o koho opřít, komu sdělit, jak se dnes mám a co budu dělat zítra. Zkrátka nedovedu si svět a život bez komunikace, která vlastně utváří lidské společenství, představit.

Vypsala jsem veškerá slova, která mě ke komunikaci napadla, např.: hlas, sluch, jazyk, řeč, propojení, střet, odezva, rozhovor, dialog, monolog, očekávání odpovědi, vyslání signálu, výměna informací, vysílač – přijímač – dekodování, šum, veřejná komunikace, sdělování, informování, podávání poznatků, obeznámení se svými pocity, postoji, názory, vyžadující partnera (většinou), čas, prostor, přenos. Z těchto pojmů tedy vyplývá, že ke komunikaci většinou potřebujeme partnera, který nějakým způsobem dekóduje naše sdělení a reaguje na něj – už to by se dalo považovat za rozhovor.

Jak toto předávání myšlenek a informací znázornit výtvarně? Vždyť je vlastně neviditelné, když někomu něco sdělíme, ani jeden z nás to nevidí, ale oba rozumíme (většinou). Jakou viditelnou podobu dát tomuto neviditelnému cosi? Ve svých prvotních návrzích se neustále objevovaly bubliny, provázky – něco, čím bych vyslala zprávu druhému, který by ji přijal a mohl mi podobně odpovědět. Místo slova, které by fotografie nezaznamenala, jsem tedy použila bublinu – jako prostředek k předání informací. A u této bubliny, kterou jsem vytvořila buď pomocí balonku, nebo vody a Jaru, jsem již zůstala.

#### **4.3. Didaktické využití**

V předchozích bodech této kapitoly jsem popsala, jak s komunikací pracuje umění. Vyhledala jsem umělce, kteří se zabývají pojmem dialog, čímž jsem ukázala, jakými nejrůznějšími formami lze s pojmem pracovat. Dále jsem popsala, jaký mám vztah ke komunikaci a jak chápu pojmy dialog a rozhovor. Na základě těchto pojmů jsem vytvořila výtvarnou práci, kde se rozhovor/dialog a mezilidskou komunikaci snažím znázornit pomocí upravených fotografií. To, jak jsem postupovala ve své výtvarné části, jsem následně navrhla jako úkol, který by si mohl vyzkoušet kdokoli, kdo by chtěl. Tento úkol

jsem rozfázovala podobně, jako jsem ho tvořila. V této části práce tedy podávám stručný návod na to, jak lze ztvárnit rozhovor dvou lidí, na základě vlastní zkušenosti.

*Zamysli se:*

Napiš na kus papíru, co pro tebe znamená komunikace. Otázky, které by ti mohly pomoci rozvinout myšlenky, znějí: Je ve tvém životě komunikace důležitá? Myslíš, že je stejně důležitá i pro ostatní? Dokázal by sis bez ní představit svět? Proč je tak důležitá? Myslíš, že komunikují i zvířata? Jak a o čem? Jaké znáš druhy komunikace? Co je dialog? Jak se liší od rozhovoru? S kým nejčastěji komunikuješ a o čem? V jakých situacích? Jak se tvoje komunikace mění podle toho, s kým mluvíš? Jak budeš komunikovat ve škole s učitelem, ředitelem, spolužákem? Jak komunikuješ s rodičem, sourozencem, nejlepším kamarádem a doktorem? Proč myslíš, že se tato komunikace mění? Ovlivní ji prostředí, ve kterém k ní dochází? Jaký je její obsah? Jak změní komunikace obličej člověka, který začne mluvit? Jak komunikuješ jinak než ústy? Také písmem? Píšeš si s kamarádem ve škole psaníčka nebo na lavici? O čem si nejčastěji píšete? Apod.

*Vydej se do terénu:*

Třeba při cestě do školy poslouchej rozhovory lidí, které potkáváš. Zaznamenej do sešitu, nebo co máš zrovna při ruce vše, co tě napadá: Potkáváš tyto lidi pravidelně, nebo je vidíš poprvé? Slyšíš, o čem se baví, nebo spíš hlukot ulice? Pokud neslyšíš, o čem se baví, dokážeš si to domyslet? Jak u toho vypadají? Jakou používají mimiku obličeje, jaká gesta? Sleduj jejich tváře – jak se mimika liší? Dokážeš podle ní poznat, na co dotýčný myslí? Jakou má náladu? Je úsměv prodavačky, která ti prodává rohlíky, umělý nebo příjemný? Říká naučenou frázi z práce nebo ti skutečně přeje hezký den? Je nějaké „hromadné téma“, o kterém se lidé kolem tebe nejčastěji baví? Vší máš si generačních rozdílů v komunikaci? O čem se baví senioři, o čem dospělý, studenti, děti? Zapisuj, nahrávej, skicuj. Cokoliv, co se ti vyskytne v hlavě. Zkus s někým komunikovat se zavázanýma očima. Jaký je to pocit? Příjemný, nepříjemný a proč?

*Hledej:*

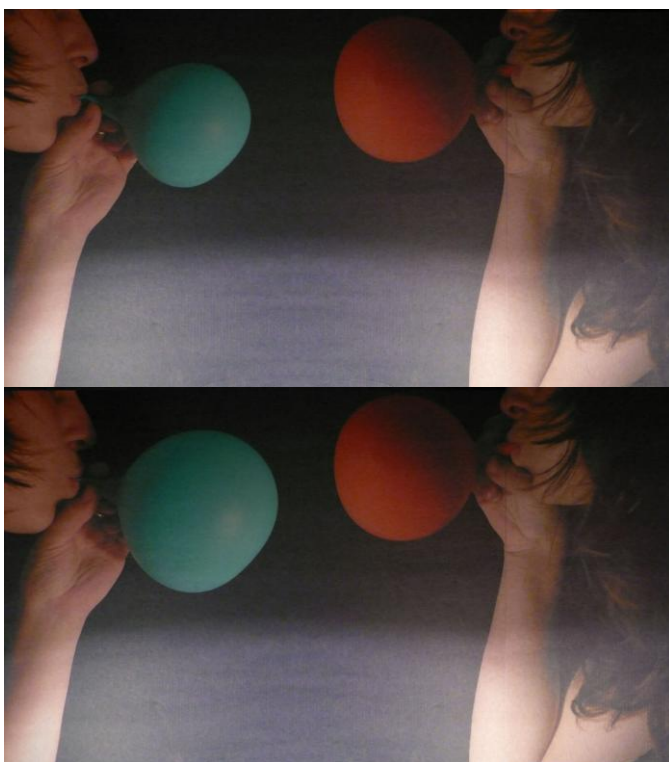
Kulturní souvislosti. Myslíš, že výtvarné umění také komunikuje (s tebou – s divákem)? A jak? Jaké prostředky k tomu užívá? Lze komunikaci znázornit i abstraktně? Jak pracuje s komunikací takový komix? Jak jinak mohou lidé komunikovat a co k tomu

užívají? (Mobil, internet, televize, reklama – billboardy, plakáty). Znáš nějakého umělce, který se zabýval pojmy: komunikace, dialog, rozhovor. Co se ti vyhledá, když si tyto pojmy zadáš na internet? Najdeš něco víc než pouhé definice? Změnil se tvůj náhled na komunikaci, nebo je stále stejný?

*Kresli, skicuj, tvoř:*

Pokud sis trochu rozšířil obzory a ujasnil, co pro tebe komunikace znamená, pokus se zamyslet nad tím, jak bys jí výtvarně znázornil. Můžeš použít jakékoliv médium (kresba, malba, fotografie, video). Zkus zachytit dva lidi, jak si povídají – rozhovor. O čem si asi povídají? Je to klidný hovor nebo napjatý? Jak rozhovor zachytit jinak, než písmem, když vlastně nemá viditelnou podobu?

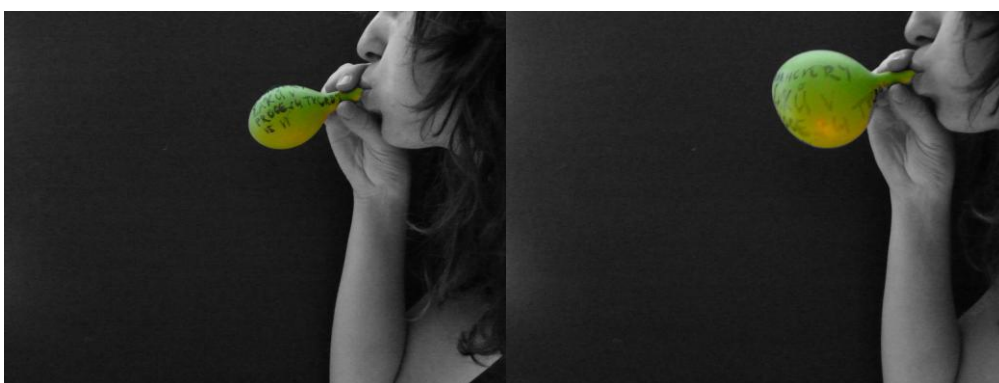
Četl jsi někdy komix? Pokud ne, vezmi nějaký k ruce a sleduj: prostřednictvím čeho mezi sebou postavy komunikují? Prostřednictvím bublin? Co všechno dělá bublinu? Bublifuk, žvýkačka, ale i balonek a určitě další. Sežeň některé z těchto věcí. Domluv se s kamarádem a mluvte beze slov – skrze bublinu, jako je tomu v komixu. Zkuste napodobit klidný, běžný hovor, hádku, dal by se tak znázornit i smích?





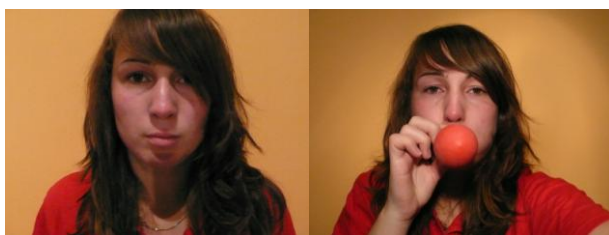
Obr. 23: ukázka: domluva skrze bublinu

Můžeš na bublinu (pokud má pevný tvar) něco zkusit napsat. Jak to bude vypadat? Všimne si toho kamarád? Co se stane s textem, když se balonek nafoukne? Stane se nečitelným? Nejspíš ano, stejně tak je mnohdy nečitelná mezilidská komunikace. Zaznamenej jednotlivé fáze pomocí fotoaparátu, následně můžeš fotografie zařadit za sebou a buď je rychle projet nebo je dát do programu Windows Movie Maker a vytvořit tak animaci.



Obr. 24: ukázka: popsaný balónek

Zkusíš raději vytvořit svůj vlastní komix? Můžeš použít i dané fotky.



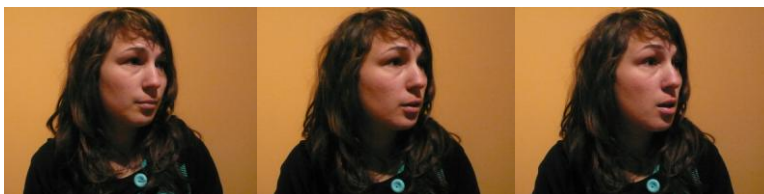
Obr. 25: ukázka: komix, základní foto

Pokud umíš pracovat s nějakým programem (photoshop), uprav fotky.



Obr. 26: ukázka: komix, upravené foto

Postav fotoaparát na jedno místo tak, aby se nepohnul. Posad' proti němu svého kamaráda nebo sebe a vyfoť se, jak s někým mluvíš. Snímky musíš fotit rychle za sebou, aby byl zaznamenaný pohyb (mluvení).



Obr. 27: ukázka: flipbook, základní foto

Opět, pokud umíš pracovat s nějakým programem, můžeš snímky upravit.



Obr. 28: ukázka: flipbook, upravené foto

Tyto snímky nejspíš budeš muset zmenšit do ideálního formátu (např. 6 x 9 cm). Pak je vytiskni a vystřihej. Pozor, ať se ti nepomíchají – musí jít přesně za sebou tak, jak si je fotil. Fotografie nahoře spoj sešívačkou, slep lepidlem nebo je jen drž pevně v ruce za horní okraj a rychle obrázky prolistuj. Vznikla ti jakási knížečka, kde se pohybují obrázky, když jí rychle listuješ. Tato knížečka se jmenuje flipbook.



## Závěr

Tato práce byla celkově obohacující, získala jsem přehled o tom, jak může výtvarná výchova probíhat a nejen pouze z pohledu žáka, ale i z pohledu paní učitelky, která se mnou své postřehy často diskutovala. Odpověděla jsem si na otázky, které mě od začátku zajímaly: O čem a jak si děti povídají, když v hodině výtvarné výchovy tvoří? Všímá si učitel rozhovorů mezi dětmi? Co se může učitel z těchto rozhovorů dozvědět? Jak může učitel rozhovory dětí řídit, usměrňovat, nebo je dokonce měnit v učivo? O čem a jak si děti povídají, jsem rozebrala ve třetí kapitole. Popisuji *životní situace* (spolupráce, diskutování, rvačka), dále *role žáků a vyučující v komunikaci* a *cíle komunikace*. Co mě nejvíce zajímalo, byl *obsah komunikace*. Na základě poslechů jsem vymezila základní témata, ke kterým se děti vracely, a to *technologie, vztahy a krása*. Ke každému tématu jsem se snažila navrhnout, jak by se s ním mohlo v rámci výtvarné výchovy dále pracovat (s inspirací zavedené didaktiky).

Myslím si, že reflektovat žakovské rozhovory je podstatné nejen pro učitele, který se tak něco o dětech dozví, ale i pro děti, které by následně zadaný úkol na základě jejich rozmluvy mohl zajímat, protože vychází přímo z jejich zkušeností, „přímo z nich“. Paní učitelka si dětských rozhovorů všímala, reagovala na ně a mnohdy s dětmi i sama diskutovala.

Díky této sondě jsem si uvědomila, že dnešní učitel nemůže být pozadu, co se týče technologie a pokroku. Ačkoli je to pro mnohé těžké, myslím si, že pokud má učitel přehled o aktuálních filmech, internetu – jako například o facebooku, který je pro děti dnes stejně běžným jako cokoli jiného, dokáže se k dětem více přiblížit. Pokud má nějaké informace (například z historie), může děti poučit a vzdělávat i mimo rámec školních osnov. Pro děti je to mnohdy zajímavé a dokážou si takové informace dobře zapamatovat, dokonce si jich cení, protože pokud dojde na toto téma někde mimo školu, mohou zase naopak poučit své kamarády a získají tak celkový přehled o tom, co je zajímavé.

Zajímalo by mě, jak by se komunikace žáků ve výtvarné výchově proměňovala v závislosti na jejich věku. O čem by se bavily děti ve třetí třídě, o čem v páté a o čem v deváté. Bylo by to bylo zajímavé téma, kterým bych se nechala inspirovat pro další práci.

## Seznam literatury

- BAUER, A.: *Dějiny výtvarného umění*. Olomouc: Rubico, 2002. ISBN 80-85839-25-3.
- FULKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M., SLAVÍK, J. a kol.: *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5.
- FULKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M.: *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-591-7.
- FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HOGENOVÁ, A., KUKLOVÁ, J.: *Fenomenologie - řeč - média*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 978-80-7290-436-5.
- HŮLA, J.: *Rozhovory*. Praha: Dauphin, 2001. ISBN 80-86019-74-8.
- HVÍŽDALA, K.: *Stopy Adrieny Šimotové: Tři dialogy*. Praha: Dokořán, 2005. ISBN 80-7363-013-3.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-274-1541-4.
- KULKA, J.: *Psychologie umění: 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LYNTON, N.: *Umění 19. a 20. století: Umění světa*. Praha: Artia, 1981.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REJZEK, J.: *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- ROESELLOVÁ, V.: *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4.
- ROESELLOVÁ, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- SMITH, CH.: *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-85282-82-8.
- SOKOL, J.: *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-056-5.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy Kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-

968348-3-5.

- ŠVANKMAJEROVÁ, E., ŠVANKMAJER, J.: *Anima animus animace: mezi filmem a volnou tvorbou*. Praha: Slovart, 1997. ISBN 80-901964-3-8.
- UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- VANČÁT, J.: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003. ISBN 80-860-1590-4.
- VIGUÉ, J.: *Mistři světového malířství*. Čestlice: Rebo productions, 2004. ISBN 80-7234-304-1.

### Katalogy výstav

- HALÍŘOVÁ, M.: *Karel Nepraš: Sochy*. Praha: Tisk Kaliba, 1991. ISBN 80-7010-012-5. Katalog k výstavě Karel Nepraš – Sochy, Staroměstská radnice, Křížová chodba a Rytířský sál, listopad 1991 – leden 1992.
- MACH, J.: *Karel Nepraš: Ironstory*. Praha: Galerie Peron, 1999. Katalog k výstavě Karel Nepraš, Galerie Peron, prosinec 1999.
- NEUMANNOVÁ, E.: *Dialog'90*. Praha: Unie výtvarných umělců, 1990. Katalog k výstavě Dialog 1990, Výstavní síň Mánes, únor 1990.
- SEVEROVÁ, J.: *Železná plastika*. Praha: Díla - ČFVU, 1990. Katalog k výstavě Železná plastika, Praha – Vojanovy sady, září – říjen 1990.
- ŠVANKMAJEROVÁ, E., ŠVANKMAJER, J.: *Imaginativní oko, imaginativní ruka*. Praha: Vltavín, 2001. ISBN 80-902674-7-5. Katalog k výstavě Imaginativní oko, imaginativní ruka, Galerie Jiřího a Běly Kolářových, 2001.

### Internetové zdroje

- Analogon. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-03-07]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Analogon>
- Dialog. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dialog>

- Dialogue. In: *Www.tomassvoboda.eu* [online]. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.tomassvoboda.eu/indexhibitv070e/index.php?/cv/>
- Dimensioni del dialogo. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: [http://it.wikipedia.org/wiki/Dimensioni\\_del\\_dialogo](http://it.wikipedia.org/wiki/Dimensioni_del_dialogo)
- Dimensions of dialogue. In: *Www.icoessentials.org.uk* [online]. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.icoessentials.org.uk/film/dimensions-of-dialogue>
- Dimensions of Dialogue. In: *Www.kratkyfilm.com* [online]. KRATKÝ FILM PRAHA, a.s., 2005 [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://www.kratkyfilm.com/catalogue/html/178.htm>
- Interview. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2012-02-21]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview>
- Jan Švankmajer: Krátké filmy / Short Anime + Subs. In: *Www.igalerie.cz* [online]. 2012 [cit. 2012-02-22]. Dostupné z: <http://www.igalerie.cz/cs/video/animovane-filmy/694-jan-svankmajer-kratke-filmy-short-anime?start=1>
- Karel Nepraš. In: *Www.osobnosti.net* [online]. 2008 [cit. 2012-01-20]. Dostupné z: <http://www.osobnosti.net/foto/k/karel-nepras/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-03-29]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- Tomáš Svoboda. In: *Www.artlist.cz* [online]. Centrum pro současné umění Praha, 2006-2011 [cit. 2012-01-20]. Dostupné z: <http://artlist.cz/?id=176>
- Vědomí souvislostí: Český surrealismus a slovenský nadrealismus. In: *Www.cesi.sk* [online]. 2004 [cit. 2012-02-22]. Dostupné z: <http://www.cesi.sk/bes/07/05/75sur.htm>

## **Obrazová dokumentace**

- Obr. 1: Plánek třídy, rozmístění stolů (str. 19)
- Obr. 2: Myšlenková mapa vytvořená na základě četby pedagogické literatury k pojmu rozhovor (str. 24)
- Obr. 3: Myšlenková mapa vytvořená na základě četby filosofické literatury k pojmu rozhovor

(str. 28)

- Obr. 4: Myšlenková mapa vytvořená na základě četby literatury, zabývající se uměním a rozbořem uměleckých děl (str. 30)
- Obr. 5: A. Šimotová, Tvář, 1989, 45 x 50 x 4 cm (str. 44)
- Obr. 6: J. Švankmajer, Možnosti dialogu: Věcný dialog, 1982, film (str. 51)
- Obr. 7 – 8: J. Švankmajer, Možnosti dialogu: Sexuální dialog a hádka, 1982, film (str. 52)
- Obr. 9 – 10: J. Švankmajer, Možnosti dialogu: „Logické“ – pasta na zubní kartáček, nesourodé – tkanička a ořezávátko, 1982, film (str. 52)
- Obr. 11: J. Švankmajer: Dialog na život a na smrt, 1996, objekt (str. 53)
- Obr. 12: J. Švankmajer: Dialog s alopecií, 1996, objekt (str. 53)
- Obr. 13: J. Švankmajer: Dialog taktilní, 1994, objekt (str. 53)
- Obr. 14 – 15: K. Nepraš: Moroa (I.), zvaná Berkciáda, 1965 – 66, socha a Moroa (II.), 1966, socha (str. 55)
- Obr. 16 – 17: K. Nepraš: Dialog, 1965, socha a Velký dialog, 1966, socha (str. 56)
- Obr. 18 – 19: K. Nepraš: Větší domlouvá menšímu, 1967 – 70, socha a Dialog VI, 1989, socha, detail (str. 56)
- Obr. 20 – 21: K. Nepraš: Dialog IV, 1969 – 70, socha a Dialog, 1981, socha (str. 57)
- Obr. 22: T. Svoboda: Dialog, 2009, audioinstalace (str. 58)
- Obr. 23: Ukázka: domluva skrze bublinu (str. 62 – 63)
- Obr. 24: Ukázka: popsaný balónek (str. 63)
- Obr. 25: Ukázka: komix, základní foto (str. 63)
- Obr. 26: Ukázka: komix, upravené foto (str. 64)
- Obr. 27: Ukázka: flipbook, základní foto (str. 64)
- Obr. 28: Ukázka: flipbook, upravené foto (str. 64)

# UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

## Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Akademický rok: 2010/2011

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Denisa Nováková**

studijní program: **Specializace v pedagogice**

studijní obor: **Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání**

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto bakalářskou práci:

Název práce: **Rozhovory žáků v procesu tvorby ve výtvarné výchově**

Zásady pro vypracování:

Studentka na základě pozorování zmapuje obsahy a formy rozhovorů žáků (z vybrané školy, třídy) v hodině výtvarné výchovy. Popíše způsoby zacházení učitele s těmito rozhovory.

Studentka se zabývá místem a různými podobami dialogu (rozhovoru) v lidské společnosti, kultuře a umění (se zaměřením na současnou vizuální kulturu).

Na podkladě odborné literatury se bude zabývat místem a smyslem žákovských rozhovorů v procesu učení: O čem a jak si děti povídají, když v hodině výtvarné výchovy tvoří? Všimá si učitel rozhovorů mezi dětmi? Co se může učitel z těchto rozhovorů dozvědět? Jak může učitel rozhovory dětí řídit, usměrňovat, nebo je dokonce měnit v učivo?

Na podkladě vybraných kazuistik navrhne jak konkrétní rozhovor ve výuce VV využít.

Případně navrhne didaktické zpravování tématu - rozhovor: Jak ho výtvarně vyjádřit? Stejnou otázku řeší i ve své vlastní výtvarné práci.

Bakalářská práce bude mít charakter kvaliativně pojaté sondy, metodami sběru dat budou neformální rozhovor, pozorování, apod.

30 stran textu

výtvarná práce: multimediální instalace / fotografický cyklus

Seznam odborné literatury:

- BOURRIAUD, N.: Vztahová estetika, Umělec International, 2002, roč. 6, č.4, s. 86-91, ISSN 1212-9550.  
BOURRIAUD, N.: Postprodukce. Kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět. Praha: Tranzit, 2004, 106 s., ISBN 80-903452-0-4  
FULKOVÁ, M.: Diskurs umění a vzdělávání, Praha: H&H 2008, 335 s., ISBN 978-80-7319-076-7.  
GAVORA, P.: Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido 2005, 165 s., ISBN 80-7315-104-9.  
HENDL, J.: Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál 2005, 407 s., ISBN 80-7367-040-2.  
STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: Základy Kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert 1999, ISBN 80-968348-3-5.  
ŠTECH, S. (ed.): Škola stále nová. (Schools of New Education). Praha: Karolinum 1992, 250 s.  
VOJTĚCHOVSKÝ, M.; VOSTRÝ, J.: Obraz a příběh. Scéničnost ve výtvarném a dramatickém umění. Praha: Kant 2008, 304 s., ISBN 978-80-86970-86-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Hajdušková Lucie, Ph.D.**

Oponenti:

Konzultanti: **PhDr. Šmíd Jan, Ph.D.**

Datum zadání bakalářské práce: 09.11.2010

Termín odevzdání bakalářské práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku

*J. Jan*

Vedoucí katedry

Děkan

V Praze dne 14.11.2011

*převzala 6.12.2011 Jolana Nováková*

## **Přílohy (seznam příloh na cd)**

### Obrazové přílohy

- 1: Výtvarná práce
- 2: Záznamový sešit

### Textové přílohy

- 3: Rozhovor s učitelkou
- 4: Mezigenerační dialog
- 5: Mapa pedagogického diskursu
- 6: Mapa filosofického diskursu
- 7: Mapa uměleckého diskursu
- 8: Kulturní rozpor